Niveau(x) d'enseignement : A Numéro EDUQ : 9070282
Centre d'intérêt : 250

Proulx, Suzanne

Construction d'une esquisse théorique favorisant l'application des compétences minima dans les programmes scolaires pour les élèves du secondaire éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage / par Suzanne Proulx. -- [Hull?] : S. Proulx, 1988
121 f. ; 28 cm.

Maîtrise en éducation - Université du Québec à Hull. Bibliogr. : f. 88-92

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Objectifs d'apprentissage * Difficulté d'apprentissage * Développement de programmes * Élaboration de programmes * Programme-cadre * Programme d'études * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est d'élaborer une grille favorisant l'identification des compétences minima à appliquer dans un programme-cadre de façon à adapter ce dernier à des élèves en difficulté d'apprentissage au niveau secondaire. Pour ce faire, on procède d'abord à l'identification des compétences minima à l'aide des écrits théoriques d'Aimée Leduc qui regroupe ces compétences en deux catégories : les habiletés académiques et les habiletés de survie. Puis, à partir du modèle de développement de programme de Buttler, on élabore une grille. Cette dernière permet de faire correspondre un objectif obligatoire du programme avec des compétences minima (une habileté académique et une habileté de survie) et avec un ou plusieurs(s) objectif(s) de comportement de l'élève. Finalement, les enseignants de l'école secondaire Grande-Rivière (Commission scolaire régionale de l'Outaouais) se sont dits prêts à utiliser cette grille.

Type de document :

CONSTRUCTION D'UNE ESQUISSE THEORIQUE FAVORISANT L'APPLICATION DES COMPETENCES MINIMA DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR LES ELEVES DU SECONDAIRE EPROUVANT DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

M.Ed.

SUZANNE PROULX

9071082

CONSTRUCTION D'UNE ESQUISSE THEORIQUE FAVORISANT L'APPLICATION DES COMPETENCES MINIMA DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR LES ELEVES DU SECONDAIRE EPROUVANT DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

PAR

SUZANNE PROULX

MAITRISE EN EDUCATION

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

1985

TABLE DES MATIERES

		Page
INTRODUCTION		1
CHAPITRE I	LA PROBLEMATIQUE ET L'APPROCHE GENERALE DE SOLUTIONS	7
1.1	Le Modèle de résolution de problème	8
	Dégagement des critères	8
1.2	Le problème cerné à partir de la situation problématique	11
1.3	La démarche générale et les raisons qui ont motivé nos choix	12
1.4	Les écrits sur le sujet	16
1.4.1	Définitions des compétences minima	17
1.4.2	Identification des compétences minima	18
1.4.3	Curriculum, gestion des crédits	20
1.4.4	Modèles théoriques des compétences minima en éducation	21
1.4.5	Programme, principes de mesures et d'évaluation, adaptation de l'enseignement, orientation du M.E.Q.	22
1.5	Dégagement du cadre théorique	24
1.5.1	Identification des compétences minima	25
1.5.2	Modèle théorique	32
1.6	La solution idéale	42
1.7	Les écarts	45
1.8	Les solutions possibles	48
CHAPITRE II	LA SOLUTION CHOISIE	51
2.1	Le choix de la solution	52
2.1.1	Identification des compétences	52
2.1.2	Modèle théorique du Buttler	59
2.1.3	Application de l'esquisse théorique	64

Page

2.2 L'approche et l'autorisation 66

CHAPITRE III L'ACTION ET SES RESULTATS 67

3.1 L'expérimentation de la solution..... 68

3.2 L'animation du personnel..... 69

3.3 Les réalisations..... 70

CHAPITRE IV LA CONCLUSION..... 73

REFERENCES..... 76

BIBLIOGRAPHIE..... 80

LISTE DES TABLEAUX

page

I Modèle de résolution de problème 10

II Model of instructional objectives, JenKins, Deno..... 30

III Schema de Spady et Mitchell..... 33

IV Composantes des orientations pouvant servir à un programme, Spady et Mitchell 34

V Modèle opérationnel d'un programme base sur les compétences..... 35

VI Paradigme de la compétence selon Block..... 37

VII Processus de développement d'un programme selon Buttler. 39

VIII Tableau comparatif entre le bilan et le souhaitable.... 47

IX Processus de développement d'un programme selon Buttler. 60

X Esquisse théorique 65

XI Grille didactique en français 97

XII Grille didactique en mathématiques 113

APPENDICES

I Grille didactique pour l'application du français 84

II Grille didactique pour l'application des mathématiques 99

RECONNAISSANCE

Ce rapport a été rédigé sous l'habile direction de mon tuteur Georges Goulet qui a su me donner le courage et les savoirs nécessaires afin de mener à terme cette recherche. Je lui voue une gratitude profonde et sincère.

Des remerciements s'adressent également à tous les intervenants des divers milieux scolaires qui ont contribué de près ou de loin aux expérimentations que nécessitait ce travail.

Et enfin, une reconnaissance toute spéciale aux parents et amis qui ont su m'apporter un support constant et de qualité.

INTRODUCTION

L'orientation de cette recherche était en septembre 1980, l'aboutissement de nombreuses années de frustrations que l'auteur avait vécues tout au long de sa carrière d'enseignante avec les élèves du secondaire ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Les frustrations se décrivaient comme ceci: aucun programme de base, peu de soutien pédagogique, évaluation inexistante, matériel didactique désuet, élèves vivant des expériences quotidiennes d'échecs et éprouvant des difficultés majeures à s'intégrer au marché du travail, quittant l'école avec un bagage académique pauvre et faisant preuve de peu de compétences sociales.

L'assiette horaire qu'on leur présentait était un étalage de cours d'où toute philosophie était absente et laissait peu de place à la motivation.

L'élève qui se retrouvait au secondaire et qui avait toujours éprouvé des difficultés avait besoin de "croire" que le temps qu'il passait à l'école ne serait pas stérile.

Par ailleurs, les enseignants qui oeuvraient dans ce milieu devaient redoubler de dynamisme car c'était une question de survie. Etait-ce normal?

C'était donc une question d'honnêteté que d'offrir à ces élèves une éducation de qualité les préparant à l'exercice des rôles et fonc-

tions dans la société, à la participation au monde du travail et de la production. Le M.E.Q. n'indique-t-il pas, dans ses propositions de relance et de renouveau, que l'école doit être au service de tous: "Au lieu de sélectionner, d'éliminer ou d'abandonner, l'école ne doit-elle pas promouvoir, stimuler, accompagner?" (1)

L'approche privilégiée pour faire face à ce problème nous semblait être l'élaboration d'une méthodologie qui favoriserait l'identification des objectifs considérés comme faisant partie des compétences minima. Nous viserions à la maîtrise des compétences motrices intellectuelles et affectives des habilités et des savoirs suffisants pour se procurer les nécessités de la vie sans pour cela négliger le fait qu'il faille laisser une place importante à l'initiative et à l'enrichissement personnel.

BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est donc d'évaluer une grille favorisant l'identification des compétences minima à appliquer dans un programme scolaire; différents auteurs ayant écrit sur les compétences minima seront consultés quant à cette grille. Par la suite, nous bâtirons une esquisse théorique qui permettra de transformer les programmes déjà existants en termes de compétences minima.

La problématique de base et le but de la recherche étant énoncés, il me semble essentiel préalablement à la description des étapes du

processus de la recherche de vous éclairer sur mon cheminement professionnel de 1980 à 1984 puisque celui-ci a eu des effets marquants dans l'évolution de ce projet: nous avons été également influencé par les nouvelles orientations que le M.E.Q. a apportées en 1982 quant aux cheminements particuliers dans lesquels devaient s'inscrire tout nouveau projet éducatif.

Durant les deux premières années de ma recherche, j'ai travaillé dans le même milieu, avec les mêmes intervenants. Ces derniers avaient déjà été informés de l'orientation de cette recherche et m'avaient accordé beaucoup d'appui que ce soit pour des rencontres d'information, d'échange, de questionnaire etc...

Dans mon cheminement de résolution de problème, j'en étais rendue à l'analyse des écarts lorsque j'ai été appelée à changer de travail. En effet, à la Commission scolaire régionale de l'Outaouais, nous vivions l'ère de l'intégration et c'est ainsi que la polyvalente Grande-Rivière d'Aylmer est venue retenir mes services pour élaborer un projet visant l'intégration des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage. Nous étions en février 1983 et je devais rédiger pour le mois de juin suivant un projet qui respecterait les nouvelles orientations du M.E.Q., soit les cheminements particuliers et plus précisement le cheminement IV.

Contrairement à ce que nous avions vécu au Québec depuis près de vingt (20) ans dans le secteur de l'enfance en difficulté, où chacun des milieux construisait ses programmes, nous devions dorénavant faire de

l'adaptation de l'enseignement, c'est-à-dire utiliser les programmes nationaux déjà établis et les adapter au besoin de la clientèle visée. Cette adaptation devait également s'inscrire dans les orientations du cheminement IV prévu pour les élèves présentant des caractéristiques et des besoins particuliers. Les fondements étaient les suivants:

- Viser à faire acquérir à ces élèves une formation de base plus complète et à favoriser leur insertion sociale par leur intégration scolaire.

La proposition consistait à préparer un menu et un cheminement adaptés à chacun et qui porterait sur:

- La capacité de lire
- l'acquisition des habiletés essentielles à tout citoyen indépendemment de sa fonction de travail
- la possibilité de choisir des matières outils, (français - math. - écologie, etc...)
- l'éducation technologique
- l'alternance école - stage:

En plus, le projet devait comprendre les élèments suivants:

- objectifs généraux
- clientèle (évaluation classement)
- modalité d'organisation
- curriculum

- programmes
- répartition des tâches des enseignants
- répartition et aménagement des locaux
- approvisionnement.

Le lecteur peut constater que ce projet était de taille. Je me suis donc éloignée de ma problématique pour quelques mois afin d'exécuter le travail pour lequel on m'avait libérée de ma tâche d'enseignante.

Je dois avouer qu'à cette époque, les doutes se sont installés en moi quant au bien fondé et à la nécessité de la recherche que j'avais amorcée. Les nouvelles orientations du M.E.Q. venaient-elles combler les déficiences que nous avions connues depuis tant d'années? Quelle était l'utilité de ma recherche puisque nous avions maintenant des assises sur lesquelles nous appuyer? En plus, en juin 1983, on me demandait d'assumer un poste temporaire de directrice adjointe à la polyvalente Grande-Rivière comme responsable des secteurs de l'E.D.A.A. et du professionnel. J'ai donc dû prendre un certain recul, tout d'abord pour orienter le but de cette recherche dans le cadre des orientations du M.E.Q., ce qui voulait dire, par exemple, qu'ayant choisi d'appliquer les principes fondamentaux de l'apprentissage de Gagné (2) d'une façon intégrale, je devais modifier légèrement cette approche puisque les programmes nationaux utilisent la taxonomie de Bloom. Ceci n'est qu'un exemple des éléments qui ont dû être amendés.

J'ai dû aussi limiter les rencontres d'information auprès des

intervenants relativement à cette recherche tout en conservant,le plus fidèlement possible,le modèle de résolution de problème utilisé comme cadre général.

Ce long cheminement m'a quand même permis d'atteindre un objectif qui est demeuré présent tout au long de mes recherches, soit d'en arriver à présenter au monde de l'éducation un modèle qui serait profitable et source de motivation pour ces jeunes en difficulté.

Ce rapport final se veut donc le reflet, le plus fidèle possible, des étapes d'un processus de résolution de problèmes vécu durant quatre (4) années de recherche, de questionnement,de frustrations et de la satisfaction d'avoir procuré à mon milieu une ouverture vers le mieux être des individus qui nous sont confiés.

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE ET L'APPROCHE GENERALE DE SOLUTION

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE ET L'APPROCHE GENERALE DE SOLUTIONS

1.1 Le modèle de résolution de problème

Etant donné la nécessité de réserver une place à l'animation des intervenants du milieu, j'avais conclu que les étapes du processus de résolution de problème telles qu'illustrées dans le programme de maîtrise en éducation inspiré de Brassard, Valois, Kaufman, P.R. Bise, P. Goguelin et R. Carpentier (3) étaient des plus adéquates pour mener à bon terme cette recherche. C'est en effectuant l'analyse des écarts que je me suis rendue compte des contraintes que pouvait m'apporter mon milieu qui, jusque là, avait été des plus stables.

On parlait d'une éventuelle fermeture de l'école, le directeur avait changé en cours d'année, le M.E.Q. s'inscrivait dans de nouvelles orientations et moi, je changeais de travail.

Ne voulant pas être prisonnière de la seule motivation des gens en place, il m'apparaissait urgent de me resituer face au modèle choisi. C'est en discutant avec mon tuteur que nous avons décidé de modifier le modèle choisi en laissant davantage de place pour la supervision. Ce modèle modifié pourrait me permettre de contrôler l'évolution de la recherche en impliquant moins de rencontres d'information et de consultation à la pièce. Le modèle de résolution de problème le plus adéquat nous semblait être celui inspiré par Feyereisen, Fiarino et Nowak dans

" Supervision and Curriculum Renewal: A systems approach." (4)

Nous avons cru bon de le modifier en lui substituant les deux premières étapes du processus de résolution de problème tel qu'illustré dans le programme de maîtrise en éducation parce qu'il se prête mieux, à la production d'un mémoire. Le modèle de résolution de problème modifié et utilisé comme cadre général de notre recherche se lit donc comme suit:

TABLEAU 1

Modèle de résolution de problèmes

	Inspiré de:
• Problématique	
• cadre théorique	Brassard, Valois,
• bilan	Kaufman, P.R. Bise,
• souhaitable	P. Goguelin et
• diagnostique	R. Carpentier
• Recherche de soutiens possibles	
• Choix des meilleures solutions	Inspiré de:
• Approbation de la solution	
• Expérimentation de la solution	Feyreisen,
• Préparation pour l'adoption	Fiorino et
• Adoption de la solution	Nowat.
• Animation du personnel	
• Evaluation de l'efficacité	

1.2 Le problème cerné

Tel qu'énoncé dans l'introduction, nous situons notre problématique de la façon suivante:

L'absence d'une pédagogie adéquate fait en sorte que la motivation à terminer des études secondaires, chez les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, est quasi inexistante. L'adaptation de l'enseignement doit s'inscrire dans le respect du cadre du régime pédagogique. C'est un processus qui consiste à identifier les moyens les plus appropriés pour l'application des programmes d'étude aux élèves qui rencontrent des difficultés, leur permettant d'en atteindre les objectifs prescriptifs. Nous devons cependant être réaliste dans les étapes de ce processus. Les élèves qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ont des besoins particuliers; pour certains, ce sera la possibilité d'une sanction des études et pour les autres, nous devrons viser carrément l'intégration au marché du travail et à la vie de tous les jours. Il faudra leur proposer des situations d'apprentissage pertinentes, utiliser des stratégies d'enseignement et du matériel plus adapté et, en dernier lieu, il faudra spécifier des exigences du milieu au seuil de performance attendu de l'élève et des modalités pour y arriver. L'esquisse théorique viendra préciser de qu'elle façon nous pourrons transformer ce seuil de performance en termes de compétences minima. Il nous semble essentiel de traiter des compétences sous un aspect de motivation et pour les besoins de cette recherche, nous définissons une compétence comme étant "la capacité d'interagir avec son environnement".

1.3 Démarche générale et raisons qui ont motivées nos choix.

Idéalement, l'objectif de cette recherche était qu'elle soit applicable intégralement dans tous les programmes inscrits au curriculum de l'élève dans une école donnée. Nous aurions souhaité également que chacun des enseignants adapte son programme en fonction des compétences minima. Cela nécessitait beaucoup d'animation et l'instabilité dans laquelle chemine le monde de l'éducation est venue freiner les élans de l'auteur.

Une première sujétion nous est venue lorsque nous avons compris que ces programmes devaient être adaptés, c'est-à-dire en modifier les situations d'apprentissage et les répartir dans le temps et ce, avant de les traduire en termes de compétences. C'est un travail de longue durée et nous aurions perdu de vue le but de notre recherche.

La deuxième contrainte était l'instabilité de l'équipe d'enseignants avec laquelle je devais travailler et animer.

En troisième lieu, les changements d'orientation du M.E.Q. par rapport aux programmes devant être offerts aux élèves en difficulté et le peu d'écrits sur le sujet, venaient ralentir nos élans.

Et enfin, j'étais consciente que, d'ici la fin de la rédaction du rapport final, je devais changer de travail en lieu et nature.

Nous avons dû limiter notre approche de la façon suivante:

Après avoir identifié les compétences minima, il s'agirait de présenter aux enseignants une **esquisse théorique** (design) suffisamment claire pour que ces derniers puissent l'appliquer au niveau de leur programme respectif. Cette esquisse devrait aider à proposer des situations d'apprentissage pertinentes qui soient traduisibles en termes de compétences minima.

Cette esquisse devrait garantir une application par elle-même puisque je ne pourrais en superviser l'application dans son entier, compte tenu des contraintes ci-haut mentionnées.

Nous espérons que l'approche utilisée pour palier à la problématique saura inspirer les éducateurs à la pratique d'une pédagogie plus près de la réalité quotidienne.

1.3.1 Description des étapes du processus de résolution de problème

Le problème cerné

- **Cadre théorique**

Le cadre théorique qui sert de modèle à notre intervention est basé sur les processus du développement et de l'apprentissage qui servent de cadre pour l'identification des compétences minima.

- **Le bilan**

Le bilan comporte deux phases spécifiques. L'identification de la réalité, c'est-à-dire observer ce qui se fait à date, à travers les programmes déjà existants; la description des avantages et contraintes déterminantes par rapport à la solution du problème. Nous en dégageons certains critères de décision qui servent dans la sélection de la meilleure solution.

- **Le souhaitable**

Après avoir identifié les compétences, il s'agit de bâtir une esquisse théorique donnant un cadre qui permet de modifier les situations d'apprentissage afin qu'elles répondent davantage aux besoins réels des élèves en les axant principalement sur les compétences minima. Cette approche pourrait nous amener à réaménager certains objectifs intermédiaires ou certains éléments d'apprentissage des programmes sans causer préjudice à l'atteinte des objectifs terminaux.

- **Le diagnostic**

Il s'agit d'établir les écarts entre la situation idéale et la situation décrite dans le bilan situationnel.

- **Recherche de solutions envisagées**

A cette étape, nous procédons à l'énumération des moyens d'actions envisageables. Ces moyens sont sélectionnés après un triage des moyens didactiques, de textes, de périodiques et de recherches.

- **Choix de la meilleure solution**

A la suite de cette exploration, nous construisons une esquisse théorique servant à transformer les programmes d'une grille-matières donnée en termes de compétences minima. Le choix se fera à partir des critères suivants: efficacité et facilité d'application.

- **Approbation de la solution (validité)**

Nous soumettons ensuite la solution retenue aux intervenants qui auront à l'implanter pour fin d'approbation.

- **Autorisation**

Nous soumettons finalement le document aux spécialistes de mesure et évaluation de la Commission scolaire en vue d'obtenir l'autorisation de l'implanter.

Selon le besoin, le modèle est ajusté pour tenir compte des commentaires des spécialistes et officialisé par les personnes désignées à cette fin.

1.4 Les écrits sur le sujet

Notre souci d'améliorer les programmes cadres nationaux afin de les rendre plus accessibles aux élèves en difficulté a trouvé sa solution suite à la lecture d'un article paru dans la revue Apprentissage et Socialisation. (6) Cet article relatait la préoccupation de la Commission des écoles catholiques de Montréal quant à la condition pédagogique des jeunes en difficulté d'apprentissage. Depuis quelques années, il existait aux Etats-Unis un mouvement en faveur des compétences minima et les inspirations des recherches faites au Québec ne provenaient presqu'exclusivement des américains sous forme d'articles de revues et de périodiques.

Nous nous sommes donc inspiré de ces articles;de plus, nous avons orienté nos lectures sur les rapports produits par le M.E.Q. touchant l'adaptation de l'enseignement, les cheminements particuliers ainsi que des auteurs tels Tousignant et Gagné qui traitent des principes fondamentaux de l'apprentissage. Pour les besoins de cette recherche, nous avons divisé nos lectures sous cinq (5) thèmes distincts. Nous faisons ici, un sommaire des données regroupées sous chacun des thèmes.

1.4.1 Définition des compétences uninima

David Jonassen (7) nous indique que les compétences dans un programme scolaire sont basées sur la performance qui mesure et certifie la connaissance. Il est nécessaire, selon lui, de définir les compétences en termes d'objectifs de comportement. Les compétences minima développent, chez l'élève, le sens des responsabilités car ce sont eux qui choisissent quoi et quand apprendre.

En septembre 1972, le Conseil scolaire de l'Oregon a déterminé de nouveaux critères de promotion qui devaient toucher trois domaines: le développement personnel, les responsabilités sociales et le développement de la carrière.

Dans un article consacré à ce travail **Spady** (8) indique que les compétences minima ont émergé de deux approches: l'approche pratique qui consiste à énumérer les compétences minima à inclure dans un programme et enfin l'approche descriptive qui examine les programmes et tente de les décrire en termes de compétences minima. On doit tenir compte de six éléments lorsque l'on veut inclure une compétence dans un programme scolaire: le résultat à atteindre, le temps, la mesure, le type d'enseignement, les programmes et la certification; dans cet article, il définit ces six éléments d'une façon complète.

Pour ce même auteur, (9) une compétence implique l'habileté d'en arriver à des résultats pour sa propre vie: elle doit s'inscrire

dans la réalité des conditions sociales, être en relation avec les capacités de l'individu et enfin être supportée par un programme scolaire. Il reprend les thèmes sous lesquels doivent être traitées les compétences: la responsabilité sociale, le développement de la personne, la promotion et la certification. Il est à noter que nous ne retiendrons pas cette définition d'une compétence.

1.4.2 Identification des compétences minima

Dans un article paru dans la revue Social Education, **Nathan** (10) identifie les compétences sous trois grands thèmes: le sens des responsabilités, la communication orale et écrite et, enfin, le calcul. Tout au long de l'article, il appuie fortement sur le fait qu'il faut identifier les compétences en relation étroite avec le milieu socio-économique.

Pour **Hornbeck,** (11) l'école est un lieu d'apprentissage où on prend les expériences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans la vie d'adulte: Famille - communauté - travail. Le premier objectif est de définir, à travers une consultation, qu'elles sont les compétences minima à acquérir pour être effectif dans la vie d'adulte. Il définit cinq (5) zones qui nous permettraient d'identifier les compétences: les comportements de base (lecture - écriture - calcul), les attitudes au travail, les activités sociales, le sens de la communauté et les compétences de survie. Il faut se poser trois (3) questions lorsque l'on veut identifier les compétences: Où l'apprentissage doit-il avoir lieu? Qui donne l'apprentissage? Quand l'apprentissage a-t-il lieu?

Dans un article intitulé: Vers l'identification des compétences minima en éducation, **Yves Poisson** (12) décrit en quoi consistent les compétences minima en éducation, en signale les problèmes relatifs a une bonne traduction de l'expression "minimum competency" et situe ce mouvement dans son contexte d'origine. Il présente ensuite trois modèles afin de nous faire voir quelle démarche est nécessaire à l'identification des compétences minima.

Paul Goulet (13) aborde un des aspects de la problématique reliée à l'élaboration d'un programme d'éducation basé sur les compétences minima. Il s'agit du processus conduisant à l'identification des compétences. Dans un premier temps, il présente un certain nombre de facteurs qui ont été identifiés comme ayant une influence sur l'identification de ces compétences. En seconde partie, on retrouve deux exemples d'organismes ayant consulté le grand public afin de savoir quelles compétences minima le système d'éducation devrait faire acquérir aux étudiants. Cet auteur présentait beaucoup d'intérêt à nos yeux et a sûrement influencé nos choix quant à la méthode utilisée afin d'identifier les compétences.

Dans un article intitulé: les compétences qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome, **Aimée Leduc** (14) nous dit que dans le cadre du mouvement concernant l'éducation basée sur les compétences minima, plusieurs Etats américains ont entrepris une action pour donner à leurs écoles le mandat d'identifier les compétences. Elle précise que parmi ces compétences, il y a les habilités académiques et les habilités

de survie.

1.4.3 Curriculum, gestion des crédits,

Mance, (15) nous explique comment l'Etat de l'Oregon a fait des modifications à la gestion des crédits en relation avec les compétences minima et nous fournit un tableau fort intéressant qui nous indique le cheminement des compétences à travers un programme scolaire.

Selon **Cavvelti**, (16) une des raisons pour laquelle les adolescents accrochent peu à l'école est que la société future ne les attire pas. Il énumère ensuite les avantages d'un programme basé sur les compétences minima et il nous dit que les élèves provenant de milieux défavorisés profiteront énormément d'un programme scolaire fondé sur les compétences.

Marylyn Huff, (17) traite dans un article de l'évolution des compétences. Par exemple, un élève qui échouerait les tests de compétence recevrait une copie de ses résultats scolaires et non pas son diplôme. Cette démarche donne de la validité au diplôme, diagnostique à temps les difficultés des élèves, encourage les cours de rattrapage, aide les administrateurs, les enseignants et surtout les élèves à être plus responsables.

L'auteur **David Savage** (18) fait une revue du cheminement de l'Orégon dans l'établissement des compétences minima dans les programmes scolaires. Il indique les changements à apporter à un curriculum

et comment le faire.

Pipho (19) nous indique les compétences minima retenues par dix Etats Américains et les effets chez les élèves quant à la promotion. Il nous donne également une définition d'un test basé sur les compétences.

Bob L. Taylor (20) examine les effets du mouvement des compétences sur les standards de promotion. Il fait une comparaison entre les standards traditionnels et ceux basés sur les compétences. Il nous fournit un tableau nous indiquant comment inclure les compétences dans un programme scolaire et enfin, il énumère les tâches de l'enseignant dans un tel programme.

1.4.4 Modèles théoriques des compétences minima en éducation.

Le point de départ de **J.H. Block** (21) est à la fois sociologique et psychologique. Il s'inspire à la fois des travaux de **Inkeles** traitant des rôles pour lesquels l'école donne une préparation et de ceux de **White** qui porte sur les besoins des êtres humains.

L'approche de **Buttler** (22) est pédagogique. Il situe les comportements dans une taxonomie qui va du générique au spécifique.

Spady et Mitchell (23) reprennent deux notions sociologiques, soient, celle de rôle et celle de but. Dans un système scolaire basé sur les compétences minima, le fondement de l'organisation de programme ne serait plus le rôle ou le comportement attendu des élèves en tant

qu'élèves mais plutôt les buts poursuivis par l'école afin de rendre les élèves capables de survivre dans la société.

1.4.5 Programme, principes de mesures et d'évaluation, adaptation de l'enseignement, orientations du M.E.Q.

Jenkins et Deno (24) nous présentent quatre niveaux d'objectifs caractérisés par leur degré d'abstraction. Leur modèle permet d'identifier les zones d'influences des organismes et individus quant à la définition des compétences minima.

Dans un article, Gilman (25) prouve que les compétences minima sont un pré-requis à la certification. Si l'élève doit prendre sa place dans la société, l'école doit lui fournir les outils nécessaires à son intégration à la société. A l'aide d'un tableau, il nous propose une façon d'intégrer les compétences minima à des objectifs scolaires.

Robert Tousignant (26) répond aux questions suivantes: sur quels principes doivent reposer les activités d'apprentissage? Quels apprentissages doivent être soumis à une mesure et à une évolution systématiques? Comment formuler les objectifs d'apprentissage? Comment transmettre aux parents les résultats de la mesure et de l'évaluation de ces apprentissages? Comment concilier les théories actuelles et la politique du Ministère de l'Education en matière d'évaluation pédagogique?

Dans un volume intitulé: Les principes fondamentaux de l'ap-

prentissage, **Robert Gagné** (27) traite de l'apprentissage humain. L'auteur présente, de façon simple, les faits et les principes les plus importants sur l'apprentissage: il les illustre par des exemples empruntés aux situations scolaires. Le modèle que **Gagné** adapte pour expliquer l'apprentissage humain est celui du traitement de l'information. Il permet d'identifier les huit phases d'un acte d'apprentissage et de les décrire.

Dans le document: La formation professionnelle des jeunes, proposition de relance et de renouveau, (28) le **M.E.Q.** fait des propositions quant à l'enrichissement et à l'accessibilité à une solide formation de base: pleine reconnaissance de la technique et de la technologie comme composante de la culture actuelle; hausse du niveau général de compétence et d'excellence professionnelle, utilisation rationnelle de nos ressources de formation: telles sont les visées majeures qui inspirent ces propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes.

Le document d'orientation: Les cheminements particuliers de formation de base, (29) produit par **le M.E.Q.**, donne une définition des cheminements ainsi que les lignes directrices pour leur mise en place, il définit les clientèles pour chacun des cheminements et fournit des notes explicatives sur la mise en place des cheminements particuliers de formation de base.

Egalement, le **M.E.Q.** dans un document intitulé, listes de ré-

flexion sur l'Opération "Adaptation de programme" (30) nous fournit des indices sur ce que nous devons connaître des élèves, du milieu et des programmes d'études. Il propose des moyens pour l'adaptation de l'enseignement.

Dans un autre texte intitulé, L'adaptation de l'enseignement (31), le **M.E.Q.** donne une définition de l'adaptation de l'enseignement, des renseignements sur les élèves qui manifestent des besoins particuliers et enfin de processus de l'adaptation de l'enseignement.

1.5 Dégagement du cadre théorique.

Les fondements théoriques de la grille servant à identifier les compétences minima peuvent se diviser en deux volets:

A) le choix des critères servant à l'identification des compétences minima

B) le modèle théorique ou l'esquisse permettant d'adapter les programmes cadres du **M.E.Q.** à la satisfaction des besoins du milieu en termes de compétences minima.

Au préalable, il convient d'apporter aux lecteurs quelques éclaircissements sur le concept des compétences minima.

Dans un article paru dans la revue Apprentissage et Socialisation, **Yves Poisson**, professeur agrégé de la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval apporte les précisions suivantes: "Habituellement, lorsque le mot compétence est utilisé en français, la pre-

mière idée qui vient à l'esprit est celle d'excellence de maîtrise, de savoir et d'habilité qui dépassent l'ordinaire". (32) Comme on peut le constater, les écrits en langue française confèrent à ce terme un aspect de supériorité, surtout dans le domaine intellectuel. Il n'en est pas ainsi pour la langue anglaise où le terme compétent "implique l'idée de subsistance et inclue le fait de pourvoir à ses besoins en étant doté des moyens qui servent à assurer l'existence matérielle. En fait, dans la langue anglaise, est compétent celui qui a les habiletés et les savoirs suffisants pour se procurer les nécessités de la vie. Il n'est donc pas question dans une telle notion d'une supériorité quelconque ou de qualités exceptionnelles". (33) En réalité, il s'agit de la francisation du concept américain "minimum competency" avec lequel nous traiterons dans cette recherche. Nous voulons traiter des compétences sous un aspect de motivation et comme étant la capacité d'interagir adéquatement avec son environnement.

De plus, **Jonassen** fait valoir l'idée suivante: "En déterminant les compétences minima à atteindre, le système scolaire permet à tous d'aspirer à la réussite dans la vie avec des chances égales".

Quant à nous, nous tenons à préciser qu'il est important de ne jamais prendre les minima pour des maxima.

1.5.1 Identification des compétences minima

Afin d'identifier les compétences minima, nous nous sommes

inspirés d'une méthodologie de **Paul Goulet**, (34) Il nous présente un certain nombre de facteurs utilisés comme ayant une influence sur le processus d'identification des compétences. Ces facteurs nous ont servi, à la base, pour aller consulter les gens du milieu sur ce qu'ils considéraient comme étant les compétences qu'un adulte doit posséder pour fonctionner adéquatement dans la société. **Goulet** nous dit que dans l'analyse de tout système d'éducation, il faut toujours se poser trois questions de base:

A) **Qu'est-ce qui doit être appris? (planification)**

Nous partons du fait incontestable que nous devons fonctionner avec les programmes déjà existants du **Ministère de l'éducation**, autant ceux au deuxième cycle de l'élémentaire que du premier cycle du secondaire. La base de ce qui doit être appris est donc déjà déterminée en ce sens que nous devons respecter les programmes du secteur régulier et le régime pédagogique qui en permet l'application.

B) **Quelles méthodes peuvent faciliter l'apprentissage (intervention)**

Gagné (35) nous dit que pour promouvoir l'apprentissage, nous devons agir en principe avec la motivation d'accomplissement, c'est-à-dire un type de motivation qui incite l'individu à réaliser un but et à trouver en quelque sorte, sa récompense dans l'atteinte de ce but. Elle reflète la tendance naturelle de l'humain à manipuler, dominer et maîtriser son environnement, **Gagné** ajoute "Etablir la motivation constitue la phase préparatoire à un acte d'apprentissage".

C'est à ce moment que l'enseignant intervient en adaptant son enseignement, dans les programmes déjà prescrits. Cette adaptation doit s'inscrire dans le cadre des expériences réalisées par les élèves et le milieu.

C'est un processus qui consiste à identifier les moyens les plus appropriés possibles pour l'application des programmes d'étude aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage leur permettant ainsi d'en atteindre les objectifs prescriptifs. Il ne s'agit donc pas de modifier les objectifs terminaux des programmes existants. C'est au niveau des stratégies, des approches, des moyens et de l'instrumentation qu'il faut s'attarder lorsqu'on parle d'adaptation de l'enseignement.

Il faut donc proposer des situations d'apprentissage pertinentes (compétence minima).

C) **Est-ce que l'apprentissage a eu lieu? (évaluation)**

Dans un programme adapté en fonction des compétences minima, il faut souligner que "les résultats de l'apprentissage deviennent des "capacités" qui rendent réalisable une variété de performance". (36)

Il s'agit maintenant d'identifier un certain nombre de variables pouvant influencer le processus d'identification des compétences minima. **Paul Goulet** identifie quelques-unes de ces variables en les situant à trois niveaux différents.

1. **Les autorités administratives**

Les niveaux administratifs peuvent avoir différents buts dont l'influence se fera sentir dans l'identification des compétences.

- **Les programmes.**

Le **M.E.Q.** nous prescrit les programmes académiques (français-math.-écologie, etc.). Quant aux programmes visant à donner une éducation technologique, la responsabilité du choix de ces cours, relève de (programmes-maison).

- **Les cours.**

Également, le choix des cours inscrits au curriculum de l'élève relève de l'école qui doit cependant s'inscrire dans les orientations du cheminement IV tel que défini dans l'introduction.

- **Ecole (direction-enseignants-professionnels).**

L'école se doit de se fixer des objectifs d'éducation. Il demeure certain que les compétences identifiées sont largement teintées de ces orientations. **Goulet** nous réfère au modèle de **JenKins et Deno** (37) qui illustre quatre niveaux d'objectifs caractérisés par leur degré d'abstraction et qui permet de mieux comprendre les zones d'influence mentionnées.

Niveau d'objectifs selon JenKins et Deno

A) **Global ou à long terme**

Ils sont énoncés par les organismes ou groupes réputés. La société est responsable de la détermination de ces objectifs.

B) **Dispositions ou états hypothétiques**

Ils énoncent les évènements que l'on présume nécessaires pour atteindre les objectifs généraux tels que formulés au niveau A. La société s'appuyant sur la contribution des philosophes, des sociologues et des anthropologues, assume la responsabilité des objectifs à ce niveau.

C) **Capacités**

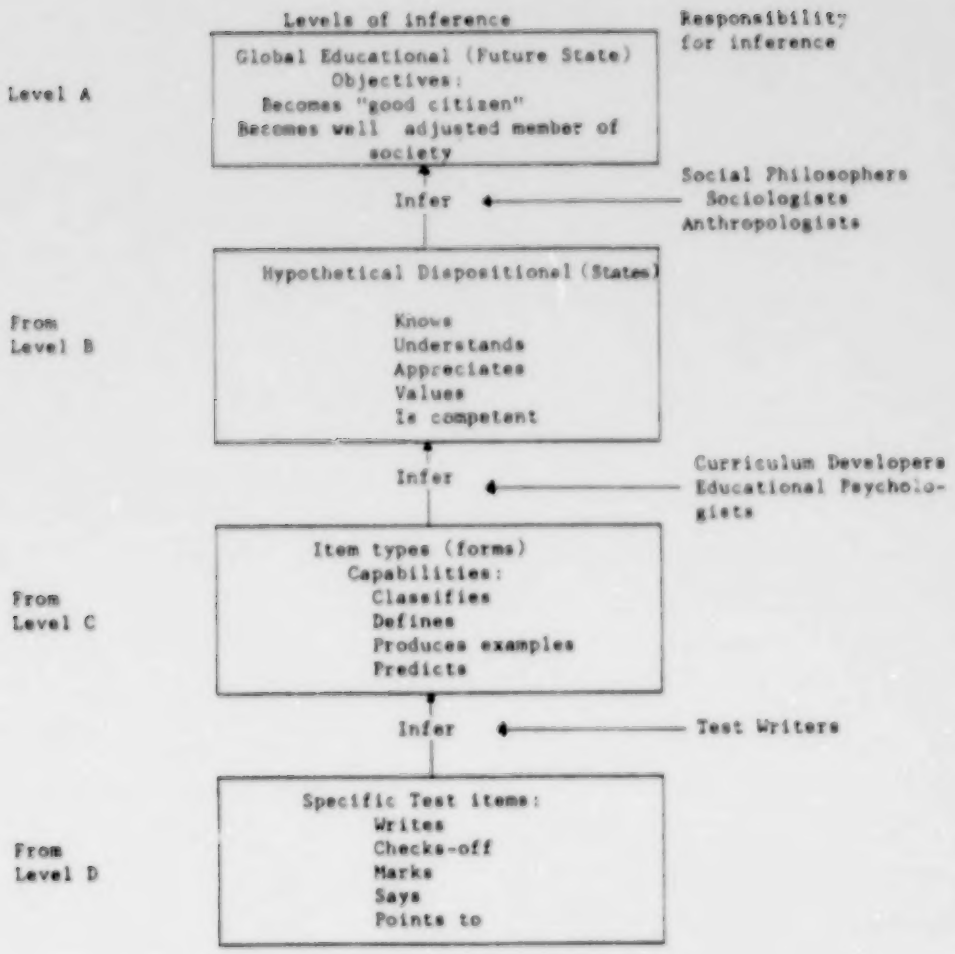
Ils permettent d'inférer le type de capacités que l'apprenant doit acquérir. Les objectifs de ce niveau, dans leur relation avec le niveau B, relèvent de la responsabilité des psychologues de l'éducation et des planificateurs de programmes.

D) **Items spécifiques des tests**

Ils sont spécifiques et énoncés sous forme de tests. Ils sont sous la responsabilité des constructeurs de tests. Par exemple, une performance au niveau B signifie qu'un élève est capable de classifier des instances de ce concept (niveau C). Ceci nous fournit une base pour inférer que l'élève connaît le concept (niveau B) et est en voie de devenir un bon citoyen (niveau B).

TABLEAU II

MODEL OF INSTRUCTIONAL OBJECTIVES



2) **Les croyances ou le cadre théorique.**

Goulet nous dit que tout groupe qui est en charge d'identifier les compétences minima doit éviter que l'élaboration du cadre reflète uniquement ses croyances. Il est important de s'entendre sur ce qu'est supposé accomplir un programme basé sur les compétences minima.

Une théorie portant sur les processus du développement et de l'apprentissage forme un cadre plus fiable pour l'identification des compétences minima.

Dans le processus, nous utiliserons comme base théorique des notions d'apprentissage, les cinq domaines d'apprentissage de R.W. Gagné à savoir:

- l'information verbale
- les habilités intellectuelles
- les stratégies cognitives
- les attitudes
- les habilités motrices.

3) **Caractéristiques des élèves et du milieu.**

Nous nous adressons à une clientèle qui a un potentiel limité ou des retards pédagogiques prononcés et démontrant peu de compétence sociale. Par ce processus d'adaptation de l'enseignement relié aux compétences minima, nous voulons permettre soit une sanction des études ou une intégration au marché du travail.

1.5.2 Modèle théorique

Trois auteurs ont retenus notre attention quant au modèle théorique permettant d'adapter les programmes cadres en fonction des compétences minima.

Ils illustrent le type de démarche qu'on peut suivre pour parvenir à transformer un programme en fonction des compétences minima. Les modèles de ces auteurs ont été résumés dans un article écrit par **M. Yves Poisson** dans la revue Apprentissage et Socialisation. Nous les avons approfondis par la lecture d'articles parus dans divers périodiques et écrits par ces auteurs, **Spady et Mitchell.**

Ces deux auteurs reprennent deux notions sociologiques, soit celles de rôle et de but. En fait, ils disent que dans un système scolaire basé sur les compétences minima, le fondement de l'organisation d'un programme ne serait plus le rôle ou le comportement attendus des élèves en tant qu'élèves mais plutôt les buts poursuivis par l'école afin que ces derniers puissent survivre dans la société. Ils identifient les capacités comme étant les performances; ces dernières, prises séparement, constituant les compétences de plusieurs capacités. Les compétences seraient tout ce qui fait qu'un individu peut remplir avec succès, les rôles de la vie. Les capacités se situeraient au plan cognitif, manuel et social, et sont les fondements sur lesquels reposeront les compétences. Pour bien comprendre ce modèle, il est important de comprendre la distinction que font les auteurs entre les capacités et les compétences. Les figures qui suivent, résument bien le modèle présenté par **Spady et Mitchell.**

TABLEAU III

SCHEMA DE SPADY ET MITCHELL

Continuum dans les différents programmes fondés sur les compétences ...

ne en éducation (C.M.E.)

	Performance	Prise de décision Résolution de problème	Engagement dans un contexte social
Rôles dans la vie			
Plan économique	Programme le plus simple ---------- vers complexité croissante		----------
Plan social et politique	----------	----------	Programme le plus complexe

(capacités ---------- compétences)

TABLEAU III

SCHEMA DE SPADY ET MITCHELL

Continuum dans les différents programmes fondés sur les compétences minimales en éducation (C.M.E.)

Rôles dans la vie	Performance de base	Prise de décision Résolution de problème	Engagement dans un contexte social
Plan économique	Programme le plus simple ---------- vers complexité croissante ----------		
Plan social et politique			Programme le plus complexe

(capacités ---------- compétences)

TABLEAU IV

SPADY - MITCHELL

Composantes caractéristiques des quatre orientations qui peuvent servir de base à un programme en éducation

Attente sociale dominante	1° Compétence dans la performance	2° Développement personnel	3° Intégration sociale	4° Responsabilité sociale
Procédé fonctionnel dominant	Diplomation	Enseignement	Acculturation	Supervision
Activités centrales de l'étudiant	Se qualifier	Apprendre	Participer	S'ajuster
Condition fondamentale de motivation	A l'occasion	Les événements	Identité	Statut
Problème fondamentaux dans l'organisation sociale	A. Critères B. Production	A. Production B. Engagement	A. Engagement B. Maintien	A. Maintien B. Critères
Alternative dans l'emphase opérationnelle	A. Utilité des résultats B. Qualité des résultats	A. Développement intellectuel B. Développement affectif	A. Service Social B. Intégration dans la vie	A. Loyauté et respect B. Conduite appropriée
Science humaine la plus appropriée à l'orientation choisie	Sciences économiques	Psychologie	Sociologie	Sciences politiques

TABLEAU V

SPADY ET MITCHELL:

Modèle opérationnel d'un programme basé sur la compétence.

Procédé fonctionnel dominant	Diplomation	
Réorientation significative des buts poursuivis	Allant de la satisfaction aux exigences d'un cours jusqu'à l'atteinte de la performance fixée par des critères	
Modèle opérationnel majeur (problème central)	Utilité des résultats (critères)	Qualités des résultats (produits)
Fonction première de support (réorientation majeure)	Supervision à partir de sanctions fondées sur le procédé à des sanctions fondées sur le résultat)	Enseignement à partir de volumes basés sur le sujet à des manuels basés sur la performance
Fonction seconde de support (réorientation majeure)	Enseignement à partir de volumes basés sur les concepts à des manuels basés sur le contenu	Supervision à partir d'inscription à des cours limités dans le temps à des occasions variées d'apprendre
Fonction troisième de support (réorientation majeure)	Acculturation à partir (de l'amitié aux rencontres fortuites)	Acculturation à partir de compagnons imposés à l'appartenance à un groupe de travail
Emphase mise sur le personnel requis	Praticiens Moniteurs	Spécialistes de la mesure
Emphase mise sur les structures requises	Situations non scolaires pour apprendre	Laboratoires à partir ateliers pour apprendre

Modèle de Block

Il combine les aspects sociologiques et psychologiques. Pour **Block**, il s'agirait au moment d'élaborer un programme scolaire, de tenir compte à la fois de ce que la société veut et de ce que l'individu peut et veut faire. Un élève compétent serait celui qui, au moment de partir de l'école, pourrait et voudrait maîtriser les différents rôles prescrits et par la société et par lui-même.

Il faudrait alors insister sur des habiletés telles que l'empathie, la prise de conscience de soi, la relaxation. Voilà ce qui amène **Block** à suggérer d'inclure dans la définition des compétences minima des habilités qui répondraient à des rôles à la fois assignés par la société et choisis par l'individu lui-même.

Le tableau qui suit démontre clairement que l'individu devra alors acquérir différentes compétences particulières sur les plans moteur, intellectuel et affectif afin de répondre avec maîtrise et compétence aux diverses demandes de l'environnement social et physique.

TABLEAU VI

PARADIGME DE LA COMPETENCE D'APRES BLOCK

Modèle présenté par Buttler

Contrairement au modèle de **Spady** et **Mitchell** qui soutient que les programmes basés sur les compétences minima doivent établir une continuité entre deux extrêmes, **Buttler** va du générique au spécifique en établissant l'ordre suivant:

- **Compétences génériques** — **général**
- **Compétences définissantes**
- **Compétences habilitantes**
- **Objectifs d'apprentissages**
- **Objectifs de comportement** — **spécifique**

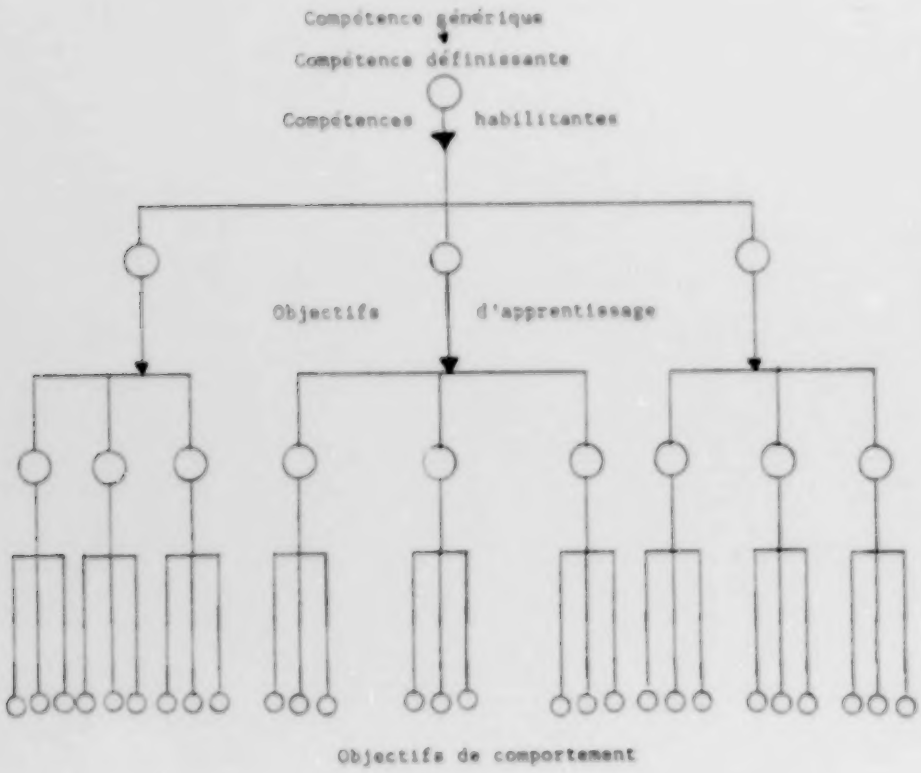
L'approche de **Buttler** est pédagogique en ce sens qu'il apporte le plus de précisions possible au type de comportements spécifiques qui démontrent que l'élève à vraiment atteint une compétence donnée.

Pour le bénéfice du lecteur, le tableau qui suit sera expliqué dans ses détails, dans le chapitre II.

TABLEAU VII

PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME

SELON BUTTLER



Une place très importante est accordée à la définition des compétences habilitantes puisque celles-ci prennent la forme générale du programme scolaire et présentent l'enseignement et l'évaluation. **Buttler** nous dit que, pour décrire une compétence, il faut prendre en considération six facteurs-clés:

A. <u>Les critères qualitatifs</u>

- le type de connaissance requis
- le type d'habiletés requis

B. <u>Les normes qualitatives</u>

- l'étendue des connaissances requises
- la partie des applications requises

C. <u>Les conditions régulatrices</u>

- le degré d'auto suffisance requis
- le niveau d'autorité requis

Ce modèle qui va du générique au spécifique s'inspire des catégories d'apprentissage de **Gagné** qui sont hiérarchiques; la réponse simple est subordonnée au préalable à la chaîne motrice. Il faut se rappeler que le but de cette recherche est de bâtir une esquisse favorisant l'application des compétences minimas dans un contexte de programmes cadres. Le modèle de **Spady** et **Mitchell** nous a intéressé en ce sens qu'il oriente le comportement des élèves vers des buts plus pratiques et utiles qui concernent les rôles de la vie. Par contre, l'orientation pédagogique de **Buttler**, qui traite des compétences en relation

avec un programme d'enseignement, nous a semblé pertinent à l'atteinte de l'objectif lointain que nous nous sommes fixé, soit: l'obtention d'une certification pour les élèves en difficulté. Nous croyons que la motivation à apprendre dans une approche de programme basée sur les compétences minima est renforcée puisque nous visons également des objectifs de vie quotidienne.

Quant au modèle de **Block**, nous croyons qu'il s'intègre difficilement à un programme d'étude scolaire. L'esquisse théorique, permettant d'adapter les programmes cadres nationaux en y incluant les compétences minima, se fera à partir des éléments fondamentaux du modèle de **Buttler.**

1.6 La solution idéale

Nous croyons utile à cette étape de la recherche d'en rappeler le but. Après avoir identifié des compétences requises, il s'agit de construire une esquisse qui permettrait aux enseignants d'adapter les programmes déjà existants en relation étroite avec ces compétences.

Nous examinerons donc ce qui nous apparaît comme étant le souhaitable relativement à l'adaptation des programmes cadres tout en considérant les deux éléments essentiels à cette transformation.

Premier élément

C'est l'identification des compétences minima qu'un jeune adulte doit posséder pour fonctionner adéquatement dans la vie. C'est la première étape essentielle d'une approche de l'élaboration d'une éducation basée sur la compétence.

Idéalement, le processus d'identification de ces compétences pourrait être le suivant: plusieurs personnes peuvent avoir une influence sur le choix des compétences et doivent être consultées:

- Le M.E.Q., de par l'orientation qu'il veut donner aux programmes prescrits.
- La direction de l'école, de par la philosophie ou le projet éducatif qu'elle veut se donner.

- Les enseignants, de par leurs connaissances des élèves avec lesquels ils travaillent.
- Les élèves, de par leur milieu socio-économique de provenance.

Parmi les auteurs qui traitent des compétences, très peu décrivent la méthodologie utilisée pour identifier ce que devraient être les compétences.

Une des méthodes selon **Goulet** (38) serait un questionnaire qu'il faudrait bâtir et que l'on remettrait aux divers organismes tels qu'énoncés plus haut. Par la suite, ces personnes seraient interrogées individuellement afin de donner une cote de priorité, selon leur fréquence, aux besoins exprimés.

D'après **Hornbeck** (39) les éléments clés pouvant faire partie de ce questionnaire sont:

- comportements de base: lecture-écriture-calcul.
- attitude au travail.
- activités sociales.
- sens de la communauté.
- compétences de survie.

Deuxième élément

Dans le cadre de la mise en place d'un programme basé sur les compétences minima, nous voulons bâtir une esquisse théorique qui permettrait cette transformation. Le **M.E.Q.**, dans ses orientations face

aux cheminements particuliers de formation de base, oblige les enseignants du champ 01 (enfance à difficulté d'adaptation et d'apprentissage), à utiliser les programmes cadres nationaux. Ces derniers vivent une période de transition puisqu'ils connaissent peu ces programmes. Il fallait donc, au départ, les familiariser avec ces outils. Idéalement, nous voulions travailler avec l'ensemble des programmes inscrits au curriculum de l'élève dans une école donnée. Le cheminement retenu était la solution suivante:

Pour tous les programmes:

1. répartir à la fois, le contenu et les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire: adapter son enseignement
2. Imaginer et organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage.
3. Préparation à des procédures d'évaluation, soit en cours d'apprentissage; soit au terme d'une séquence importante d'apprentissage à un programme d'étude donné.

Cette démarche devrait s'appuyer sur une esquisse théorique, établie au préalable par l'auteur, laquelle devrait faciliter la transformation des programmes en termes de compétences minima.

1.7 Les écarts entre la situation idéale et la situation décrite dans le bilan situationnel

Nous analyserons dans cette section les écarts entre la situation idéale et celle décrite dans le bilan situationnel relativement aux deux éléments essentiels à la transformation des programmes.

A. Identification des compétences

Nous avons indiqué précédemment, qu'un questionnaire ayant pour but de rejoindre tous les organismes et individu pouvant avoir une influence sur l'identification des compétences pourrait être une démarche retenue. Cependant, et tel que mentionné dans le bilan, l'auteur a dû quitter son poste d'enseignante afin de produire un travail de recherche dans le but d'intégrer les élèves en difficulté et ce, pour une durée de six mois. N'ayant pas à travailler directement avec les intervenants du milieu scolaire, nous avons dû ralentir à ce moment, notre processus de recherche. Par après, nous avons changé de milieu de travail, avec une nouvelle équipe d'intervenants.

Nous avons alors pris la décision d'omettre cette étape, compte tenu de la longueur de la démarche et de la condition de non stabilité des principaux intervenants. De plus, **Goulet** avoue que les éléments méthodologiques permettant de bien exécuter ce processus sont difficiles à recueillir dans la littérature qui traite de l'éducation basée sur la compétence.

B. L'esquisse théorique

Les programmes prescrits par le M.E.Q., comme étant ceux qui doivent être offerts aux élèves en difficultés d'apprentissage ne sont pas applicables intégralement. Nous devions modifier nos approches quant aux exercices d'apprentissage proposés aux élèves. C'est pourquoi nous pensions que le fait d'accrocher des compétences minima aux objectifs prescriptifs aurait pour effet de motiver ces élèves à apprendre. A la lumière des écrits sur le sujet, nous voulions bâtir une esquisse qui respecterait la méthodologie des programmes actuels et qui nous aiderait à les transformer dans une orientation de compétences minima.

Il s'agissait de faire d'abord un résumé de tous les programmes au curriculum de l'élève et par la suite d'y accrocher les compétences minima indentifiées comme étant celles requises à l'autonomie. L'étendue du travail est apparue à l'auteur, exorbitante et nuisible à l'implication des intervenants dans le milieu.

Nous avons donc opté pour la solution de ne bâtir qu'une esquisse théorique qui serait suffisamment claire et applicable pour que les enseignants puissent imaginer et organiser les différents éléments qui composent les situations d'apprentissage. Cette esquisse servirait également de grille à travers laquelle chacun adapterait l'enseignement des programmes utilisés.

TABLEAU VIII

TABLEAU COMPARATIF ENTRE LE BILAN ET LE SOUHAITABLE

Eléments essentiels à un programme basé sur les compétences	BILAN	SOUHAITABLE
Identification des compétences	Une questionnaire qui rejoindrait les organismes et individus ayant une influence sur le choix des compétences nous est apparu trop fastidieux.	• Compétences identifiées après lecture des auteurs ayant écrits sur le sujet • Approbation par le milieu
Esquisse théorique	• Absence d'un esquisse • Adapter tous les programmes inscrits à une grille-matières, en termes de compétences nécessite une animation constante et des intervenants stables.	Construction d'une esquisse théorique suffisamment claire pour être applicable par elle-même. Nécessite peu d'animation et aucun besoin d'une stabilité d'équipe.

1.8 Solutions possibles

Nous avons précédemment identifié les deux éléments essentiels à un programme d'apprentissage scolaire fondé sur le concept des compétences minima. Nous avons également fait une mise au point entre la situation idéale et une démarche possible.

Dans cette partie, nous dégagerons les solutions possibles à chacun des éléments essentiels.

A. Identification des compétences.

Première solution

Elle nécessite l'implication des intervenants tel que décrit dans le tableau comparatif entre le bilan et le souhaitable. Nous avons donc éliminé le questionnaire qui aurait permis l'identification des compétences par les gens et organismes impliqués dans les programmes scolaires compte tenu de la lourdeur de ce processus. Nous avons cependant décidé de faire des rencontres avec les gens du milieu, afin de discuter des critères pouvant aider à l'identification des compétences.

Deuxième solution

Le choix des compétences se ferait par l'auteur de cette recherche après avoir consulté les écrits sur le sujet. Les compétences devraient permettre de placer l'élève dans des conditions favorables aux apprentissages scolaires et reflétant les habilités humaines et sociales pouvant être acquises à l'école.

B. L'esquisse théorique

Première solution

Dégager les objectifs obligatoires des programmes prescrits (voir annexe I et II) et bâtir un guide méthodologique dans lequel on incluerait divers moyens pouvant aider les enseignants à adapter les programmes par le biais des compétences déjà identifiées.

Deuxième solution

L'auteur de cette recherche bâtirait une esquisse théorique qui serait applicable par elle-même à travers laquelle les enseignants pourraient imaginer et organiser les éléments qui composent les situations d'apprentissage. Les objectifs des programmes cadres se traduiraient en termes de compétences.

CHAPITRE II

LA SOLUTION CHOISIE

CHAPITRE II

LA SOLUTION CHOISIE

Deux contraintes ont été prises en considération dans la sélection de la meilleure solution pour les deux éléments essentiels à un programme fondé sur les compétences minima.

Tel que décrit dans la situation problématique, nous avons dû d'abord faire face à l'instabilité de l'équipe d'intervenants. L'intégration des élèves en difficulté dans les écoles régulières a eu pour effet de disperser les enseignants. Nous devons considérer les effets d'un décret, l'ancienneté, les mises en disponibilité, etc.. .

En deuxième lieu, la nature et le lieu du travail de l'auteur ont changé à trois reprises durant cette recherche. D'enseignante dans une école spécialisée, nous avons été libérée de notre tâche afin d'élaborer un projet visant à l'intégration des élèves en difficulté dans une polyvalente. Par la suite, nous avons accédé à un poste de directrice adjointe dont la tâche était exigeante. Ayant donc un souci d'applicabilité, nous avons dégagé la situation idéale de la façon suivante:

2.1 Le choix de la solution

2.1.1 L' identification des compétences

L'identification des compétences s'est faite après avoir consulté les écrits sur le sujet. Nous les avons ensuite présentées aux gens du milieu scolaire pour obtenir leur approbation. Comme nous l'avons dit précédemment, la démarche d'identification des compétences par le biais d'un questionnaire tel que décrit par **Paul Goulet** aurait été trop longue et trop laborieuse. Après plusieurs lectures sur le sujet, nous avons décidé de nous inspirer d'un article de **Madame Aimée Leduc** (39) paru dans la revue La technologie du comportement. Les compétences proposées nous semblaient adéquates aux besoins de notre milieu. L'auteur s'inspirait d'un article de **Pipho** (41) qui décrivait le processus d'identification comme ceci:

"Trente états américains ont ou bien adopté une loi ou entrepris des mesures au niveau national pour donner aux écoles le mandat d'identifier les compétences minima qu'un élève doit avoir acquises pour obtenir un diplôme d'études secondaires. De plus, au début de l'année 1978, tous les autres états avaient entrepris des études sur cette question." Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome peuvent se regrouper en deux catégories:

- **Les habilités académiques**
- **Les habilités de survie**

- **Habilités Académiques**

La lecture, l'écriture et le calcul font partie des compétences minima essentielles pour fonctionner de façon autonome dans la société. De plus, certains états américains ajoutent la communication orale et l'habilité à écouter.

Deux questions doivent alors se poser.

- Pourquoi ces habilités font-elles partie des compétences minima?
- Quels sont par rapport à chacun de ces domaines, les minima qu'il faut atteindre pour être un adulte autonome?

A la première question, il ne faut pas perdre de vue que nous travaillons avec des élèves en difficulté qui, règle générale,n'ont pas la capacités d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Il faut donc qu'à partir des programmes déjà existants, nous leur fournissions des activités d'apprentissage les plus variées possibles mais aussi les plus utiles à leur intégration à la vie. Avoir des compétences académiques devient une question de survie.

A la deuxième question, les Américains ont précisé les minima qu'il faut atteindre. Nous utiliserons également ces minima dans l'adaptation des programmes existants.

Lecture

- capacité de répondre à des questions de détail suite à la lecture d'un article de journal.
- obtention d'un permis de conduire.

- capacité de lire, en les comprenant, des polices d'assurance standards, un contrat de location, un bulletin de vote, un formulaire d'application à un emploi, un talon de chèque de salaire, un dictionnaire, une offre d'emploi dans un journal.

L'écriture

Ecrire une lettre d'affaire, un curriculum vitae, une histoire courte, un ensemble de directives pour permettre à quelqu'un de se rendre à un endroit situé à une dizaine de kilomètres, écrire une lettre pour postuler à un emploi.

Calcul

Calculer l'intérêt.

Faire un plan pour se payer des vacances.

Balancer un compte de banque.

Formulaire d'impôt.

Budget.

Epicerie, etc.. .

Communication orale

- écouter et évoquer ce qui a été dit
- formuler les questions et des commentaires
- communiquer ses idées à un groupe
- donner des consignes
- faire un rapport et décrire avec précision

. énoncer des opinions et les défendre

. comprendre la persuasion.

• **Habiletés de Survie**

Le rôle de producteur

Cette habileté est traitée par rapport à une occupation ou une carrière

. écrire une lettre d'application en vue d'un emploi.

. remplir un formulaire d'emploi.

. participer à une entrevue.

. sur un talon de chèque de salaire, identifier le salaire net comme un revenu à planifier.

. participer à des stages en milieu de travail.

Le rôle de consommateur

. composer un budget incluant un minimum de six items.

. choisir un produit mis en vente et trouver pourquoi il est en vente.

. connaître les organismes de protection du consommateur.

Le rôle de citoyen

. remplir correctement un bulletin de vote.

. à partir de situations hypothétiques, identifier, au moins, trois façons pour un citoyen de participer aux décisions des élus du peuple.

. discuter, d'au moins, deux problèmes courants propres tant à la scène locale et provinciale, que nationale.
. identifier trois personnes oeuvrant dans les affaires publiques.

Le rôle de personne

. suivre des cours de premiers soins.
. discuter des différences entre, au moins, trois valeurs personnelles et celles d'autres personnes, groupes ou institutions et justifier ses convictions sur une base morale.
. à partir de sa propre initiative, s'organiser pour connaître au moins, quatre étrangers appartenant à 1) un groupe d'âge différent 2) une race ou une ethnie différente 3) une religion différente et 4) une classe sociale différente.
. dresser le plan d'un programme de conditionnement physique, l'exécuter et démontrer l'amélioration en utilisant la différence entre le post-test et le pré-test.

Le rôle de participant à des activités de loisire

. démontrer les préalables à la performance dans des activités sportives saines qu'un adulte peut faire seul ou avec une autre personne.
. démontrer son habileté à une forme d'art.
. connaître sa province, son pays et préparer un plan de voyage.

Démarche de validation des catégories de compétences

Ces deux catégories de compétences ont été soumises à un groupe d'enseignants qui ont été totalement en accord avec ce choix. Nous avons également demandé à deux stagiaires de nous fabriquer une grille didactique pour l'application des habiletés de survie pour le programme de français et de mathématiques. Cette grille a rendu un énorme service aux enseignants car elle les situait d'une façon plus précise afin de faire la relation entre les programmes d'enseignement et les compétences minima. Nous trouverons cette grille en annexe I de ce travail ainsi que les explications concernant son utilisation.

Il est à noter que les exemples pour chacune des habiletés peuvent être remis en question par chacun des organismes qui veulent fonctionner avec les compétences minima.

L'esquisse théorique

Il nous semble essentiel à cette étape importante de cette recherche de situer le lecteur quant au choix de présenter une esquisse théorique qui permettrait aux enseignants d'appliquer le concept des compétences minima dans les programmes cadres nationaux. Lorsque nous avons situé l'action de cette recherche, nous avions comme objectif premier de la rendre accessible et utile aux intervenants qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Les nouvelles orientations du M.E.Q. relativement à l'adaptation des programmes ont modifié nos propres orientations.

Au départ, le contexte des compétences ne se situait pas à

travers les programmes cadres. Comme ces programmes devenaient des documents officiels et obligatoires pour l'E.D.A.A., nous avons donc, à ce moment, opté pour une esquisse utilisable par tous les enseignants et pour tous les programmes.

De plus, le régime pédagogique mentionne que les programmes d'études "comprennent des objectifs et des contenus notionnels obligatoires. Ils comprennent aussi des objectifs et des contenus notionnels indicatifs que la Commission scolaire doit adapter aux besoins de sa clientèle, selon les priorités du milieu. (42)

C'est donc à partir des contenus notionnels indicatifs que nous appliquerons les compétences minima.

La difficulté que nous avons rencontrée dans la construction de la grille théorique vient du fait que nous ne voulions pas isoler les compétences minima des objectifs obligatoires. Ces deux éléments doivent demeurer en relation constante.

Nous avons choisi de présenter d'abord le modèle théorique proposé par **Ruttler** en expliquant clairement aux enseignants les étapes de ce processus. Ensuite, nous proposons une grille permettant de traduire les programmes en fonction des compétences minima. Cette grille a été construite à partir de certains éléments tirés d'un article de **B.L. Taylor** (43) paru dans la revue Educational Leadership.

travers les programmes cadres. Comme ces programmes devenaient des documents officiels et obligatoires pour l'E.D.A.A., nous avons donc, à ce moment, opté pour une esquisse utilisable par tous les enseignants et pour tous les programmes.

De plus, le régime pédagogique mentionne que les programmes d'études "comprennent des objectifs et des contenus notionnels obligatoires. Ils comprennent aussi des objectifs et des contenus notionnels indicatifs que la Commission scolaire doit adapter aux besoins de sa clientèle, selon les priorités du milieu. (42)

C'est donc à partir des contenus notionnels indicatifs que nous appliquerons les compétences minima.

La difficulté que nous avons rencontrée dans la construction de la grille théorique vient du fait que nous ne voulions pas isoler les compétences minima des objectifs obligatoires. Ces deux éléments doivent demeurer en relation constante.

Nous avons choisi de présenter d'abord le modèle théorique proposé par **Guttler** en expliquant clairement aux enseignants les étapes de ce processus. Ensuite, nous proposons une grille permettant de traduire les programmes en fonction des compétences minima. Cette grille a été construite à partir de certains éléments tirés d'un article de **B.L. Taylor** (43) paru dans la revue Educational Leadership.

2.1.2 • Modèle théorique de Buttler

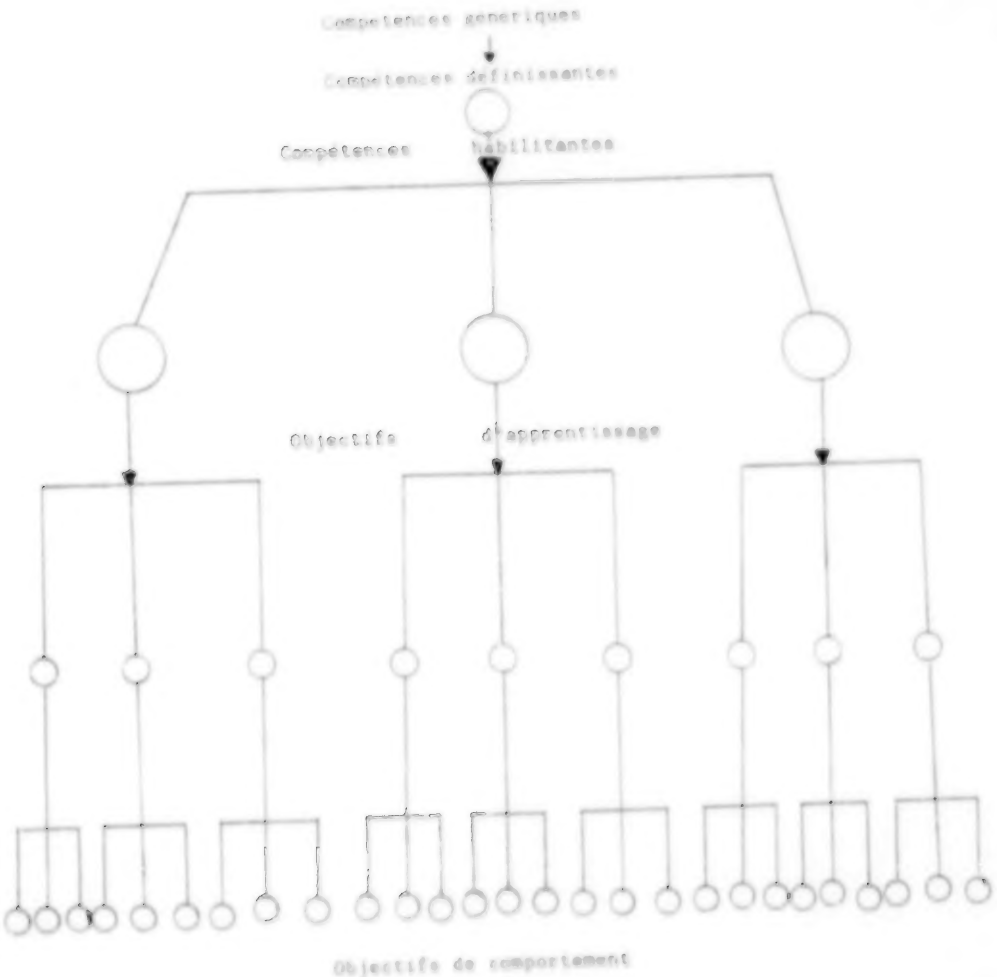
Buttler situe les comportements dans une taxonomie des différentes compétences possibles. Il va du générique au spécifique. Le tableau qui suit présente la structure de ce modèle. Nous expliquerons plus en détail, à la suite du tableau, le processus détaillé de développement d'un programme selon **Buttler**.

Nous retrouvons également ce tableau au chapitre I dans la section des modèles théoriques ayant retenus votre attention.

TABLEAU IX

PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME

SELON BUTTLE.



Processus détaillé de développement d'un programme

Premier niveau: Compétences générique

Ce sont les activités fondamentales à toutes activités humaines, ces habiletés généralisables peuvent être appliquées et apprises à travers tout le contenu et dans tout le contexte scolaire. **Buttler** s'inspire des catégories d'apprentissages identifiées par **Gagné**, (66) c'est-à-dire:

Doivent porter sur des contenus spécifiques.	. Faire des réponses simples . Faire des chaînes verbales
Produit d'un apprentissage mécanisé.	. Faire des discriminations, des classifications. . Utiliser des règles. . Résoudre des problèmes.

Ces habiletés sont hiérarchiques en ce sens qu'une habileté telle qu'une réponse simple est préalable à une habileté supérieure telle que résoudre des problèmes.

Deuxième niveau: Compétences définissantes

Ce sont les habiletés jugées nécessaires à tous les élèves d'un programme éducatif donné. Elles ne portent pas sur une matière en particulier et peuvent s'acquérir à travers un vaste ensemble de disci-

plines scolaires et de situations.

A cette étape, ce sont les deux types d'habiletés telles que décrites précédemment qui interviennent. Ces deux types d'habiletés ont été retenus après avoir consulté les écrits sur le sujet. Par la suite, cette décision a été entérinée par l'équipe d'intervenants.

Habiletés académiques	**Habiletés de survie**
lecture	le rôle de producteur
écriture	le rôle de consommateur
calcul	le rôle de citoyen
communication orale	le rôle de personne
	le rôle de participant à des activités de loisirs.

Troisième niveau: Compétences habilitantes

Elles décrivent en termes généraux des connaissances, des habiletés, des attitudes, des situations grâce auxquelles les élèves peuvent manifester qu'ils ont vraiment appris des choses qui leur seront utiles quant aux rôles de la vie.

Une compétence habilitante doit se décrire de la façon suivante:

1) **Titre de la compétence**

titre court, ne donne pas d'explication

2) **Justification de la compétence**

C'est à dire en décrire l'utilité et la validité. On doit faire le lien entre la compétence habilitante et les habiletés et

connaissances nécessaires à d'autres compétences dans le programmes.

3) **La compétence**

Le texte doit décrire le plus haut niveau de résultat à obtenir. Ici, on ne donne pas les etapes d'apprentissage.

4) **Les critères**

C'est le type de connaissance et d'habileté requises. Ces critères spécifient les facteurs essentiels et généralisés avec lesquels l'élève sera confronté, les procédés qui seront utilisés ainsi que le résultat requis pour la démonstration de la compétence.

5) **Les normes**

C'est l'étendue des connaissances requises des élèves. Pour les établir, les utilisateurs de la grille doivent préciser les niveaux acceptables et les comportements satisfaisants; ils doivent énoncer clairement en quoi consisterait un comportement acceptable qui soit réaliste.

6) **Les méthodes d'évaluation**

C'est un ensemble varié de méthodes et de situations pratiques fiables et valides. On doit insister autant sur l'évaluation du processus d'acquisition que sur le produit de l'apprentissage.

7) **Les conditions**

Ce sont les limites et les conditions dans lesquelles l'élève se trouvera lors de l'évaluation.

Quatrième niveau: Les objectifs d'apprentissage

C'est la description du contenu à apprendre, des habiletés à acquérir et du contexte dans lequel se manifestera l'habileté apprise. Ces étapes sont comprises dans la compétence habilitante.

Cinquième niveau: Les objectifs de comportement

Ils décrivent ce que l'élève doit faire après avoir reçu un enseignement.

2.1.3 L'application de l'esquisse théorique

Cette esquisse est très importante car elle est l'outil essentiel permettant la transformation des programmes en fonction des compétences minima. Pour bien comprendre ce tableau, il faut se référer aux explications du modèle de **Buttler**, plus précisément dans le processus détaillé de développement d'un programme, lorsque nous expliquons en détail chacune des compétences. Par exemple, dans la colonne objectif du programme, il s'agit d'y inscrire un objectif obligatoire d'un programme d'étude donné. Lorsque nous arrivons à la compétence définissante, nous devons y inclure une habileté de survie. Par la suite, nous indiquons le titre de la compétence habilitante; on doit indiquer le plus haut niveau de résultat à obtenir. La justification est importante en ce sens qu'elle fait le lien entre la compétence habilitante et l'objectif obligatoire du programme. Il faut donc également se référer aux explications données précédemment pour: les critères, les normes, l'évaluation et les conditions. L'objectif de comportement doit décrire ce que l'élève doit faire après avoir reçu un enseignement.

TABLEAU X

ESQUISSE THEORIQUE

Programme cadre: Ex.: français, langue maternelle, secondaire 1				
Objectif du programme	Compétence définissante	Compétence habilitante. Titre: _____		Objectif de Comportement
		Justification de la compétence	Critères: Normes: Evaluation: Condition:	

2.2 L'approbation de la solution

L'esquisse a été présentée tout d'abord aux enseignants en E.D.A.A. de l'école secondaire Grande-Rivière. Elle fut jugée très acceptable à la transformation des programmes cadres en termes de compétences minima. Nous devons ajouter que la démarche proposée venait à point car ces derniers éprouvaient de graves problèmes à motiver leurs élèves en classe.

Nous avons également soumis cette esquisse au département de mesure et évaluation de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. Ils l'ont également trouvée conforme à la politique institutionnelle en matière de mesure et d'évaluation. Ils ont cependant émis des réserves quant au travail préalable de l'adaptation de l'enseignement en ce sens, qu'à cette étape, on ne doit pas diluer les programmes de sorte que nous donnerions des crédits à rabais à ces élèves en difficulté.

CHAPITRE III

L'ACTION ET SES RESULTATS

CHAPITRE III

L'ACTION ET SES RESULTATS

3.1 Expérimentation de la solution

Nous avons soulevé le problème relatif à l'adaptation de l'enseignement. On adapte d'abord les programmes-cadres proposés et imposés au préalable. En ce sens, nous devons connaître le contenu des programmes, planifier dans le temps l'enseignement donné aux élèves, développer des scénarios d'apprentissage, créer du matériel didactique et audio-visuel.

Et par la suite, nous serons en mesure d'employer certaines stratégies d'enseignement particulières c'est-à-dire, utiliser l'esquisse théorique proposée dans ce travail de recherche.

Cette dernière étape est déjà commencée pour les matières suivantes compte tenu du fait que nous avons déjà des programmes adaptés. Il s'agit des arts plastiques, de l'économie familiale, de l'éducation physique et d'une partie des programmes de français et de mathématiques.

Dans le temps, nous avons prévu une durée de deux ans pour chacun des programmes. Ce délai nous semble raisonnable étant donné la lourde tâche qu'a à accomplir l'enseignant dans le quotidien.

3.2 Animation du personnel

Tout au long de cette recherche, les enseignants qui travaillent avec les élèves en difficulté à l'école secondaire Grande-Rivière sont invités à des rencontres sur une base volontaire, afin d'établir des mécanismes d'implantation. Ils demandent alors des rencontres afin d'approfondir les points suivants:

- explication du cadre théorique selon le modèle de **Buttler**
- explication de l'esquisse théorique, en l'appliquant à un exemple donné.

Ces deux rencontres ont été faites à la satisfaction de tous. Par la suite, l'équipe d'enseignants décide des étapes à suivre pour ceux et celles dont le programme n'est pas dapté. On s'accorde à dire qu'en premier lieu, les enseignants doivent connaître le contenu des programmes prescrits. On fait alors appel aux conseillers pédagogiques de la Commission scolaire d'Aylmer pour les programmes touchant le deuxième cycle de l'élémentaire. Pour ce qui est des programmes du secondaire I, deux rencontres ont déjà été faites par les conseillers pédagogiquees de la Commission scolaire Régionale de l'Outaouais, en vue de l'adaptation des programmes de mathématiques et d'alimentation. On prévoit des dates pour les autres rencontres.

En deuxième lieu, nous prévoyons des rencontres durant l'année

scolaire 1985-86 avec les spécialistes de mesure et évaluation de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. Elles devraient être orientées vers une aide pédagogique immédiate auprès des élèves et en fonction de l'application des programmes d'études; c'est l'évaluation formative.

3.3 LES REALISATIONS

Le résultat

L'efficacité de cette grille nous semble difficile à évaluer à cette étape du processus d'expérimentation. Par contre, nous croyons avoir réussi à la rendre assez simple et facile d'application par elle-même. Nous sommes assurés d'avoir fait un grand pas ver l'accomplissement d'une pédagogie ouverte et adaptée aux difficultés que rencontrent nos élèves. Les enseignants se disent prêts à utiliser cette grille et selon eux, elle est un outil essentiel à l'adaptation de leur enseignement.

Le retour sur la démarche

Dans notre élaboration d'une pédagogie plus axée vers le réel, nous avons tenté d'offrir à l'élève en difficulté, la capacité de se situer et de comprendre son environnement.

Il demeure évident que notre démarche de résolution de problème a rencontré plus d'un obstacle et que le travail n'a pas toujours été accompli selon le plan prévu.

Dans le milieu de l'éducation, nous devons composer constamment avec des éléments incontrôlables tels: les roulements des personnels, les nouvelles orientations du M.E.Q., les décrets ou conventions scolaires 1985-1986 avec les spécialistes de mesure et évaluation de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. Elles devraient être orientées vers une aide pédagogique immédiate auprès des élèves et en fonction de l'application des programmes d'études; c'est l'évaluation formative.

collectives, ainsi que le type de clientèle qui peut changer selon les années. A cet effet, le projet avait d'abord été conçu pour des élèves identifiés comme ayant des troubles graves d'apprentissage. Maintenant, nous devons offrir des services à des mésadaptés sociaux affectifs et à des déficients légers.

Ce qui nous semble important est le fait de se fixer une philosophie de base solide et constante et à laquelle adhèrent les intervenants qui composent une équipe de travail.

Dans notre cas, nous avons établi que les compétences minima devenaient notre point de départ à l'adaptation de notre enseignement. La grille devient l'outil quipourra être utilisé tout au long du processus d'adaptation. Nous avons confiance que notre rêve d'adapter le quotidien scolaire aux intérêts et aptitudes des élèves les motivera à un futur meilleur. La problématique d'une pédagogie adaptée chez les élèves en difficulté est toujours présente et ce depuis plus de vingt ans. Cependant, nous croyons qu'il est nécessaire de retrouver le goût d'éduquer et nous osons croire que cette recherche a su donner un nouveau souffle d'espoir aux intervenants du milieu scolaire.

LA CONCLUSION

4 CONCLUSION

L'utilisation d'un processus de résolution de problème est préférable pour tous les intervenants qui ont le goût de s'impliquer davantage dans le monde de l'éducation. Nous avons eu l'opportunité d'expérimenter un tel processus lorsque nous avons été invités pour bâtir le projet d'intégration des

élèves en difficulté à l'école secondaire Grande-Rivière. Nous n'aurions pas pu arriver à de tels résultats sans cette approche de recherche axée sur la production d'un changement concret dans le milieu de l'intervention en impliquant dans la plus grande mesure possible, les agents du milieu. Nous pouvons affirmer sans hésitation que nous avons intégré ces connaissances car elles ont été transposables et le seront encore dans d'autres expériences scolaires.

Les nouvelles réformes scolaires obligent les milieux à tendre vers l'organisation des services éducatifs de plus en plus personnalisés et plus près de la réalité quotidienne. En ce sens, nous croyons sincèrement avoir amorcé un processus de changement. Un projet de cette nature se veut le déclencheur d'une organisation dynamique des interventions des enseignants et qui aura pour effet de stimuler la persévérance et la réussite.

Notre philosophie de l'éducation a tendance à se rallier à celle de **Jacques GrandMaison** qui nous dit que:

> **"Le goût de s'éduquer et d'éduquer...**
> **renouvelle les manières de dire, de**
> **penser, de partager et de transformer un vécu original."**

> **"Il n'y a pas d'éducation,**
> **sans confiance en l'homme,**
> **sans confiance entre les hommes**
> **sans confiance en l'avenir." (45)**

REFERENCES

(1) Gouvernement du Québec, **M.E.Q.**, Formation professionnelle, proposition de relance, 1982, p. 28.

(2) **Gagné** Robert M., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée., 1976.

(3) Université du Québec, **C.E.U.Q.Q.**, Le mémoire de maîtrise, Hull, 1978.

(4) Kathryn U. **Feyreisen**, John A. **Fiorino** et Arlène T. **Nowak**, Supervision and Curriculum Renewal: A systems Approach, New York: ACC 1970, pp. 57-84.

(5) **Chekland**, P.B, Toward a system's based methodology for real world problem solving, Journal of systems engineering, 1977, vol 3 no 2, pp. 87-116

(6) Apprentissage et socialisation, Volume 3 numéro 3, pp. 156-187.

(7) **Jonassen** David. H, Competency based education: An egalitarian Model, Educational technology, June 1978, vol 18 no 6.

(8) **Spady** William G, Competency based Education: A Band wagon in Search of a Definition, Educational Researcher, 1977, vol 6 no 1, pp. 9-14.

(9) **Spady** William G, The concept and Implications of Competency-Based Education, Educational Leadership, oct. 1978, vol 36 no 1, pp. 16-22.

(10) **Natham** J, Graduation Competencies: More Than a Fad, Social Education, 1978, Mai, pp. 364-367.

(11) **Hornbeck**, David W, Maryland's "Project Basic", Educational Leadership, 1977, vol 35 no 2, pp. 98-101

(12) **Poisson** Yves, Vers l'identification des compétences minima en éducation, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numéro 3, 1980, pp. 158-174.

(13) **Goulet** Paul, Comment identifier les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises à l'école, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numéro 3, 1980, pp. 175-179.

(14) **Leduc** Aimé, Les competences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numero 3, 1980, p. 180.

(15) **Mance** W.B. "Bus", How fares Competency Development in Oregon? Educational Leadership, Nov. 1977, vol 35, no 2, pp.102-107.

(16) **Cawelti** Gordon, Requiring Competencies for Graduation, Same Curriculum Issues, Educational Leadership, 1977, vol 35, no 2, pp. 86-91.

(17) **Huff** Marylyn, A Board Member Looks at Requiring Competencies for Graduation, Educational Leadership, Nov. 1977, vol 35, no 2, pp. 108-113.

(18) **Savage** David G, Minimum Competencies - The Oregon Approach, Educational Leadership, octobre 1978, vol 36, no 1, pp. 12-15.

(19) **Pipho** Chris, Minimum Competency Testing: A look at State Standards, Social Education, 1978, Mai, pp. 368-369.

(20) **Taylor** Bob L., Effects of Minimum Competencies on Promotion Standards, Educational Leadership, 1978 Octobre, vol 36, no 1, pp. 23-26.

(21) **Block**, Jame H., The "C" in CBE Educational Reasearcher, 1978, vol 7, pp. 13-16.

(22) **Buttler** F.C. The Concept of Competency: an operational definition, Educational technology, 1975, pp. 1-18.

(23) **Mitchell** D.E. et **Spady** W.C., Organizational contexts for implementing outcome base education, Educational Reserarcher, 7 (1978), pp. 9-18.

(24) **JenKins** Joseph R. and Deno, **Stanley** L., A model for Instructional Objectives, Responsabilities and Avantages, Educational technology, December 1970, vol 10, no 12, pp. 11-16.

(25) **Gelman** David Alan, Minimum Competency Testing: An Insurance Policy for Survival Skills, NASSP Bulletin, March 1977, pp. 77-84.

(26) **Tousignant** Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Editions Préfontaine Inc., 1982.

(27) **Gagné** Robert M., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, les Editions HRW Ltée., 1976.

(28) Gouvernement du Québec, **M.E.Q.**, Formation professionnelle, proposition de relance, 1982, p. 28.

(29) Gouvernement du Québec, **M.E.Q.**, Les Cheminements Particuliers de Formation de Base, Document d'Orientation, Janvier 1985, no 16-0000-14.

(30) Gouvernement du Québec, **C.Q.E.E.**, Pistes de réflexion sur l'Opérations "Adaptation de Programmes, novembre 1983.

(31) Gouvernement du Québec, Service de l'adaptation scolaire, L'adaptation de l'Enseignement, Mars 1984.

(32) **Poisson** Yves, Vers l'identification des compétences minima en éducation, Apprentissage et Socialisation, volume 3, no 3, 1980, p. 158

(33) **Poisson** Yves, Vers l'identification des compétences minima en éducation, Apprentissage et Socialisation, volume 3, no 3, 1980, p. 158

(34) **Goulet** Paul, Comment identifier les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises à l'école, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numéro 3, 1980, pp. 175-179.

(35) **Gagné** Robert M., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, les Editions HRW Ltée., 1975, pp. 27-28.

(36) **Gagné** Robert M., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée., 1976, p. 46.

(37) **Jenkins** Joseph R. and **Deno, Stanley** L. , A model for Instructional Objectives, Responsabilities and Advantages, Educational technology, December 1970, vol 10, no 12, pp. 11-16.

(38) **Goulet** Paul, Comment identifier les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises à l'école, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numéro 3, 1980, p. 178.

(39) **Hornbeck** David W., Maryland's "Project Basic", Educational Leadership, 1977, vol 35 no 2, p. 100.

(40) **Leduc** Aimé, Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numero 3, 1980, p. 180.

(41) **Pipho** Chris, Minimum Competency Testing: A look at State Standards, Social Education, 1978 Mai, pp. 308-309.

(42) Gouvernement du Québec, **M.E.Q.**, Le Régime Pédagogique, article 18 (primaire) article 3 (secondaire).

(43) **Taylor** Bob L., Effets of Minimum Competencies on Promotion Standards, Educational Leadership, 1978 October, vol 36, no 1, pp. 23-26.

(44) **Gagné** Robert M., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée., 1976, p. 51.

(45) Université du Québec, **C.E.U.Q.Q.**, Le mémoire de maîtrise, Hull, 1978.

(46) **GrandMaison** Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Stanke, 1976, p. 183.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

Gagné Robert, Les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée., 1976.

GrandMaison Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Stanke, 1976, p. 183.

Tousignant Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Editions Préfontaine Inc., 1982.

Périodiques

Block James H., The "C" in CBE Educational Reasearcher, 1978, vol. 7, pp. 13-16.

Buttler F.C., The Concept of Competency: an operational definition, Educational technology, 1975, pp. 1-18.

Cawelti Gordon, Requiring Competencies for Graduation, Some Curriculum Issues, Educational Leadership, 1977, vol 35 no 2, pp. 86-91.

Checkland P.B., Toward a system's based methodology for real world problem solving, Journal of systems engineering, 1977, vol 3 no 2, pp. 87-116.

Gelman David Alan, Minimum Competency Testing: An Insurance Policy for Survival Skills, NASSP Bulletin, March 1977, pp. 77-84.

Goulet Paul, Comment identifier les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises à l'école, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numero 3, 1980, pp. 175-179.

Hornbeck David W., Maryland's "Project Basic", Educational Leadership, 1977, vol 35 no 2, pp. 98-101.

Huff Marylyn, A Board Member Looks at Requiring Competencies for Graduation, Educational Leadership, Nov. 1977, vol 35, no 2, pp. 108-113.

Jenkins Joseph R. and **Deno, Stanley** L., A model for Instructional Objectives, Responsabilities and Advantages, Educational technology, December 1970, vol 10, no 12, pp. 11-16.

Jonassen David H., Competency based education: An egalitarian Model, Educational technology, June 1978, vol 18, no 6.

Kathryn U. **Feyreisen**, John A. **Fiorino** et Arlène T. **Nowak**, Supervision and Curriculum Renewal: A
1970, pp. 57-84.

Leduc Aimé, Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome, Apprentissage et Socialisation, volume 3, numéro 3, 1980, p. 180.

Mitchell D.E. et **Spady** W.G., Organizational contexts for implementing autcome base education, Educational Researcher, 7 (1978), pp. 9-18.

Mance W.R. "Bus", How fares Competency Development in Oregon? Educational Leadership, Nov. 1977, vol 35, no 2, pp. 102-107.

Natham J., Graduation Competencies: More Than a Fad, Social Education, 1978 Mai, pp. 364-367.

Pipho Chris, Minimum Competency Testing: A look at State Standards, Social Education, 1978 Mai, pp. 368-369.

Huff Marylyn, A Board Member Looks at Requiring Competencies for Graduation, Educational Leadership, Nov. 1977, vol 35, no 2, pp. 198-112.

Savage David G., Minimum Competencies - The Oregon Approach, Educational Leadership, octobre 1978, vol 36, no 1, pp. 12-15.

Spady William G., Competency based Education: A Band wagon in Search of a Definition, Educational Researcher, 1977, vol 6, no 1, pp. 9-14.

Spady William G., The concept and Implications of Competency- Based Education, Educational Leadership, oct. 1978, vol 36, no 1, pp. 16-22.

Taylor Bob L., Effects of Minimum Competencees on Promotion Standards, Educational Leadership, 1978 Octobre, vol 36, no 1, pp. 23-26.

Documents publics

Gouvernement du Québec, **M.E.Q.** Formation professionnelle, proposition de relance, 1982, p. 28.

Gouvernement du Québec, **C.Q.E.E.**, Pistes de réflexion sur l'Opération "Adaptation de Programmes," novembre 1983.

Gouvernement du Québec, Service de l'adaptation scolaire, L'adaptation de l'Enseignement, Mars 1984.

Gouvernement du Québec, **M.E.Q.**, Le Régime Pédagogique, article 18 (primaire) article 3 (secondaire).

Université du Québec, **C.E.U.Q.Q.**, Le mémoire de maîtrise, Hull, 1978.

APPENDICES

APPENDICE I

GRILLE DIDACTIQUE POUR L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FRANCAIS

Le texte qui précède les grilles de français et de mathématiques contient un résumé des éléments majeurs contenus dans les programmes cadres de ces deux matières. Par la suite, nous retrouverons dans les grilles, d'une façon plus précise, les objectifs académiques de ces programmes reliés aux habiletés de survie faisant partie des compétences minima. Ces grilles ne sont pas essentielles à un programme basé sur les compétences minima. Elles ont pour but d'aider les utilisateurs à déterminer qu'elles sont les compétences pouvant être reliées aux objectifs des programmes. Elles représentent une tentative préalable d'application du modèle des compétences minima aux programmes cadres utilisés.

A- COMPREHENSION

A l'occasion de l'audition d'un exposé ou de la lecture d'un texte, l'élève devra tenir compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Intention:

- identifier le sujet
- identifier l'intention de l'émetteur (ou de l'auteur)
- identifier les principaux faits
- identifier les mots ou groupes de mots qui servent à préciser les faits
- identifier les informations qui sont nouvelles pour lui.

Rapports:

- dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements ou les objets mentionnés dans le texte ou dans l'exposé
- identifier, s'il y a lieu, dans le texte ou l'exposé, ce qui révélerait l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit
- identifier ce qui a suscité l'intérêt
- identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce texte ou exposé.

Lexique:

- expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.

Syntaxe:

- identifier ce que rappellent les pronoms (de la troisième personne) (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs
- identifier, s'il y a lieu, sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases
- identifier, s'il y a lieu, les expressions, indications, signes qui annoncent qu'on rapporte directement ou indirectement les paroles de quelqu'un
- expliciter le sens des phrases complexes pour les cas retenus au programme de son degré
- dégager la structure du texte ou de l'exposé.

B- **PRODUCTION**

Intention

- fournir des informations qu'il juge nouvelles pour les récepteurs
- utiliser des mots ou groupes de mots propres à préciser les informations
- exprimer ses goûts et ses sentiments sur le sujet abordé (lors de production à caractère expressif)
- créer des personnages, des événements, des lieux et des objets qui ressortent d'un univers fictif (lors de production de conte ou récit d'aventures)
- créer une situation qui représente un danger ou une menace pour les personnages (production de conte ou récit d'aventures)
- accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression de sentiments personnels (lors de production à caractère informatif).

Rapports

- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions ou des illustrations afin de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des personnes, des objets, des lieux mentionnés dans son exposé ou dans son texte

- intéresser les récepteurs
- tenir compte des conditions de production et de réception de son exposé (lorsqu'il s'agit d'un exposé)
- utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la rétroaction des récepteurs.

Lexique

- respecter, sauf dans le cas d'une utilisation poétique, le sens généralement attribué aux mots qu'il utilise, en recourant au besoin, à un dictionnaire
- utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.

Syntaxe

- utiliser les pronoms (de la troisième personne) personnels, possessifs, démonstratifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs, de telle sorte qu'ils rappellent clairement des êtres ou les idées déjà mentionnés dans son texte ou dans son exposé
- utiliser la coordination ou la juxtaposition de façon à faciliter la lecture et la compréhension de son texte (lorsqu'il s'agit d'un production écrite)

- utiliser adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son exposé ou de son texte
- utiliser adéquatement, lors de la production d'un texte, la virgule, la majuscule, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les deux points, les guillemets et les tirets pour les cas retenus au programme de son degré en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique
- diviser, s'il s'agit d'une production écrite, son texte en paragraphes.

Eléments prosodiques: (pour les exposés oraux)

- utiliser une prononciation, un volume et un débit propres à faciliter la réception de son compte rendu
- utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention ou l'intérêt

Orthographe d'usage: (pour les productions écrites)

- respecter les contraintes de l'orthographe d'usage, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.

Orthographe grammaticale: (pour les productions écrites)

- respecter les règles de l'orthographe grammaticale, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant,

- utiliser adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son exposé ou de son texte
- utiliser adéquatement, lors de la production d'un texte, la virgule, la majuscule, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les deux points, les guillemets et les tirets pour les cas retenus au programme de son degré en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique
- diviser, s'il s'agit d'une production écrite, son texte en paragraphes.

Eléments prosodiques: (pour les exposés oraux)

- utiliser une prononciation, un volume et un débit propres à faciliter la réception de son compte rendu
- utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention ou l'intérêt

Orthographe d'usage: (pour les productions écrites)

- respecter les contraintes de l'orthographe d'usage, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.

Orthographe grammaticale: (pour les productions écrites)

- respecter les règles de l'orthographe grammaticale, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant,

au besoin, à une grammaire, ou à un code orthographique.

Discourse narratif et descriptif

Pour les rédactions de récits d'aventures:

- utiliser adéquatement des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Suite à la lecture d'un conte:

- dégager les principales actions du conte
- décrire la situation initiale
- identifier la mission ou le projet du héros
- identifier les obstacles ou les épreuves que le héros rencontre ou allait se retrouver dans la réalité
- décrire la situation finale
- identifier les actions qui occupent le plus d'espace (nombre de lignes) dans le conte
- dire si l'histoire racontée est arrivée à celui qui raconte ou à quelqu'un d'autre
- distinguer les paroles des personnages qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement
- identifier les parties descriptives
- identifier sous quel aspect les personnages, les objets et les lieux sont décrits.

au besoin, à une grammaire, ou à un code orthographique.

Discours narratife et descriptife:

Pour les rédactions de récits d'aventures:

- utiliser adéquatement des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Suite à la lecture d'un conte:

- dégager les principales actions du conte
- décrire la situation initiale
- identifier la mission ou le projet du héros
- identifier les obstacles ou les épreuves que le héros rencontre ou elles se seraient déroulées dans la réalité
- décrire la situation finale
- identifier les actions qui occupent le plus d'espace (nombre de lignes) dans le conte
- dire si l'histoire racontée est arrivées à celui qui raconte ou à quelqu'un d'autre
- distinguer les paroles des personnages qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement
- identifier les parties descriptives
- identifier sous quel aspect les personnages, les objets et les lieux sont décrits.

C- **VALEURS SOCIO-CULTURELLES**

Il sera finalement très important pour l'élève, qu'à travers toutes ces activités de compréhension et de production, il puisse se situer par rapport aux valeurs véhiculées dans les discours lus ou écoutés:

- en lisant et en écoutant les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise
- en découvrant comment, dans les discours, le réel est vu, senti ou pensé
- en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction
- en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou en les situant dans le temps et dans l'espace.

Vous remarquerez cependant que ce dernier objectif de la classe de français quant aux valeurs socio-culturelles, n'est pas inclu dans la grille.

Ceci fut intentionnellement mis à part car il s'agissait d'un objectif très difficile [illegible] le professeur qui ne rencontre l'élève que dans une période de français.

Mais il n'en revient pas moins à l'enseignant de créer des situations propres à l'atteinte de cet objectif.

OBJECTIFS ACADEMIQUES

A- COMPREHENSION

• Il peut s'agir d'un article d'encyclopédie ou de revue portant sur des sujets tels que l'écologie, géographie, sports, musique, ou tout sujet susceptible d'intéresser l'élève ou de l'aider dans l'apprentissage de ses autres matières académiques.

• Il peut s'agir d'un mode d'emploi ou des instructions pour :

a) l'utilisation d'un nouvel outil ou l'utilisation d'un nouveau produit à consommer

b) remplir une demande d'emploi
remplir une demande d'adhésion à un club quelconque

c) pour suivre des instructions dans tout contexte susceptible de se présenter à l'élève dans la vie de tous les jours.

• Il peut s'agir d'une courte pièce de théâtre ou tout exposé susceptible d'intéresser l'élève.

• Il peut s'agir d'un article de journal ou de revue suscep-

tible de renseigner et d'intéresser l'élève.

- Il peut s'agir d'un documentaire concernant une profession, un pays étranger,une activité sociale et culturelle ou tout sujet motivant l'élève.

- Il peut s'agir d'un article ou d'une chronique sur un activité artistique, littéraire, sportive, politique, sociale ou culturelle.

- Il peut s'agir d'un ami, d'un auteur littéraire, d'une personnalité sportive, artistique ou politique.

B- **PRODUCTION**

Il peut s'agir d'un exposé sur un sport, une activité culturelle et sociale, un voyage, une expérience vécue, une profession qui fascine l'élève et sur laquelle il s'est documenté ou tout sujet intéressant l'élève.

Il peut s'agir d'événements sportifs, sociaux et culturels, politiques ou d'affaires publiques.

Il peut s'agir d'un ami, un auteur préféré, un représentant politique, un héros adoré par l'élève dans tout domaine possible.

L'enseignant devra naturellement suivre une certaine évolution dans le degré de difficulté de lecture des textes.

* Il pourra choisir au début des textes difficilement accessibles en 4e, 5e et 6e année (primaire).

Puis lorsque l'élève avancera, il pourra augmenter la difficulté des textes.

* En situation de rédaction d'un texte, l'élève devra
  - calligraphier lisiblement
  - orthographier correctement (féminin, pluriel, terminaisons des verbes, homonymes, structures des phrases, signes de ponctuation).

* Objectifs spécifiques au primaire, second cycle.

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE FRANCAIS

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
A- COMPREHENSION: (LIRE/ECOUTER)	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Lire un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de certains facteurs.					
2- Lire un mode d'emploi ou des instructions en tenant compte de certains facteurs.					
3- Ecouter un exposé à caractère expressif en tenant compte de certains facteurs.					
4- Lire un récit d'aventures en tenant compte de certains facteurs.					
5- Ecouter ou lire un poème à caractère ludique en tenant compte de certains facteurs.					
6- Lire un fait divers en tenant compte de certains facteurs.					
7- Lire des règles de jeu en tenant compte de certains facteurs.					

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE FRANCAIS

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNEL	LOISIRS
8- Ecouter ou lire un poème à caractère expressif en tenant compte de certains facteurs.					
9- Lire un court roman d'aventures ou de science-fiction en tenant compte de certains facteurs.					
10- Ecouter un documentaire portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de certains facteurs.					
11- Lire une chronique ou un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de certains facteurs.					
12- Lire un texte d'invitation en tenant compte de certains facteurs.					
13- Ecouter une entrevue visant à faire connaître une personnalité en tenant compte de certains facteurs.					
14- Lire un conte en tenant compte de certains facteurs					

APPENDICES 2

GRILLE DIDACTIQUE POUR L'APPLICATION DU PROGRAMME DE MATHEMATIQUE

NOM DE L'ELEVE: _____

GRILLE DE FRANCAIS

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE									
	PRODUCTEUR		CONSOMMATEUR		CITOYEN		PERSONNE		LOISIRS	
8- Ecrire un texte visant à faire connaître ses sentiments ou ses opinions sur quelqu'un en tenant compte de certains facteurs.										
9- Ecrire un conte en tenant compte de certains facteurs.										

100

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE FRANCAIS

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
B- PRODUCTION: (ECRIRE/PARLER)	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Faire un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de certains facteurs.					
2- Faire un exposé oral à caractère expressif en tenant compte de certains facteurs.					
3- Ecrire un texte à caractère expressif en tenant compte de certains facteurs.					
4- Ecrire un récit d'aventure centré sur un événement en tenant compte de certains facteurs.					
5- Faire un compte rendu oral d'événements en tenant compte de certains facteurs.					
6- Ecrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement en tenant compte de certains facteurs.					
7- Faire un exposé oral visant à faire connaître ses sentiments ou ses opinions sur quelqu'un en tenant compte de certains facteurs.					

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE FRANCAIS

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
15- Ecouter ou lire un poème en tenant compte de certains facteurs.					

Ceci n'est qu'un guide didactique et n'a pas la prétention d'être exhaustif.

Pour une application pratique des objectifs académiques en mathématiques, l'enseignant se devra d'avoir recours aux programmes officiels du Ministère (primaire second cycle et secondaire premier cycle).

En effet, vous remarquerez que seuls les objectifs terminaux apparaissent dans la grille. Pour une meilleure compréhension, l'enseignant devra aller se référer aux objectifs intermédiaires des dits programmes.

N.B. Il est important que l'enseignant exige tout au long de l'année une certaine rigueur mathématique.
Il demandera donc aux élèves qu'ils acquièrent et maintiennent une utilisation correcte des termes et symboles mathématiques jugés essentiels à la communication.

Exemple: On ne dit pas "un plus et un moins" mais une addition et une soustraction.

Comme consommateur et producteur, l'élève aura à explorer régulièrement toutes ces notions qui suivront dans ces quelques pages.

Il est donc important de bien lui faire saisir tous ces concepts et de lui faire acquérir les habiletés opératoires lui permettant de les utiliser efficacement dans la vie réelle.

I- A LES NOMBRES NATURELS

Avec des contenus comme la valeur de position, des opérations d'addition, soustraction, multiplication et division de nombres naturels, il n'est point besoin de faire le lien de ces objectifs avec les habiletés de survie.

Lire ou écrire un chiffre sur un chèque, un reçu, une facture, un contrat ou une signalisation routière, ce sont toutes des activités que rencontrent un producteur et un consommateur dans la vie réelle.

Il sera donc important d'amener l'élève à atteindre ces objectifs en provocant des situations dans le vécu de celui-ci.

Exemple: dans 13 419,00 $ combien as-tu de 10,00 $, de 100,00 $ et de 1 000,00 $?

Tu as 3 sacs de 20 billes à partager avec 6 amis, combien chacun aura de billes?

Les objectifs semblent simples à la première vue, mais ils visent l'acquisition d'une certaine rapidité dans l'exercice du calcul mental.

Au cours de ces situations d'apprentissage, l'élève pourra utiliser la calculatrice pour vérifier ses calculs ou pour faire ressortir l'obligation de bien enregistrer une expression ou pour utiliser des règles strictes d'écriture.

B - LES ENTIERS RELATIFS

L'étude des entiers relatifs est riche en application concrètes: débit ou crédit, température, altitude, heure, argent et repérage.

Exemple: Le lac des Deux-Montagnes est deux fois moins profond que le fleuve St-Laurent devant la ville de Québec

- peut amener l'élève à comprendre le quotient d'entiers.

Ces objectifs sont également propices à l'utilisation de stratégies dans la résolution de problème.

Exemple: Un escalier roulant de 90 marches monte à raison de 2 marches par seconde. Si un élève tente de descendre à une vitesse de 3 marches par seconde, combien de temps prendra-t-il à se rendre au bas de l'escalier?

L'utilisation de la calculatrice devrait être encouragée comme moyen de vérifier l'exactitude du résultat des opérations effectuées sur les nombres entiers, mais l'élève ne doit pas être dépendant de celle-ci.

II- LES FRACTIONS

A ce niveau-ci, l'enseignant ne devra se limiter qu'aux nombres rationnels positifs puisque les rationnels négatifs ne sont vu qu'au deuxième cycle du secondaire.

Pour des raisons pratiques, le programme insiste sur la représentation décimale des nombres rationnels. Exemple: Exercer la rapidité de l'élève à transformer les nombres rationnels en décimaux pour utiliser la calculatrice.

Et on ne le précisera jamais assez, il faut choisir des situations familières qui peuvent être significatives pour l'élève. Exemple: le tiers des élèves jouent au tennis, les 2/5 au ballon. Si deux sports se déroulent simultanément, trouvez la fraction d'élèves qui ne participent à aucun jeu?

Demander à l'élève de recueillir dans les journaux des situations où interviennent des représentations de fractions et lui demander d'en faire l'interprétation en classe.

L'habileté à utiliser les chiffres décimaux est non seulement bénéfique pour l'utilisation de la calculatrice mais elle est indispensable avec l'introduction du système international d'unités. L'élève devra faire face tous les jours à des situations d'achat ou de vente impliquant ce nouveau système.

II- LES FRACTIONS

A ce niveau-ci, l'enseignant ne devra se limiter qu'aux nombres rationnels positifs puisque les rationnels négatifs ne sont vu qu'au deuxième cycle du secondaire.

Pour des raisons pratiques, le programme insiste sur la représentation décimale des nombres rationnels. Exemple: Exercer la rapidité de l'élève à transformer les nombres rationnels en décimaux pour utiliser la calculatrice.

Et on ne le précisera jamais assez, il faut choisir des situations familières qui peuvent être significatives pour l'élève. Exemple: le tiers des élèves jouent au tennis, les 2/5 au ballon. Si deux sports se déroulent simultanément, trouvez la fraction d'élèves qui ne participent à aucun jeu?

Demander à l'élève de recueillir dans les journaux des situations où interviennent des représentations de fractions et lui demander d'en faire l'interprétation en classe.

L'habileté à utiliser les chiffres décimaux est non seulement bénéfique pour l'utilisation de la calculatrice mais elle est indispensable avec l'introduction du système international d'unités. L'élève devra faire face tous les jours à des situations d'achat ou de vente impliquant ce nouveau système.

Quant à l'objectif II-5, concernant la somme, la différence, le produit et le quotient de nombres décimaux, l'enseignant verra à n'utiliser que des nombres ne dépassant pas la position des millièmes et toujours en n'utilisant que des nombres positifs.

Le but de l'objectif II-8 est de favoriser le développement du réflexe permettant d'évaluer très rapidement le montant d'une taxe ou d'une réduction lors d'une vente, l'intérêt d'un emprunt ou d'un placement.

Exemple: Si un repas s'élève à 17,64 $, quel sera le montant du pourboire, si ce dernier est de 10%?

Il est important que l'élève soit capable d'évaluer de façon approximative le coût d'une taxe afin d'être en mesure de détecter une erreur possible du vendeur.
Cet objectif se propose donc de rendre l'élève plus autonome et mieux outillé face aux sollicitations à la consommation.

Objectif II-9 - Proportions

Exemple: Quel est l'achat le plus avantageux 5kg de sucre à 3,59 $ ou 0,25kg à 0,20$?

Si on veut réduire une photo de 5cm sur 10cm afin d'en obtenir une autre dont les dimensions sont 75% des dimensions initiales...

Objectif II-10 - racine carrée d'un nombre

Exemple: L'achat d'un tapis pour couvrir un plancher de 10 pieds carrés à 3,00 $ le pied - combien coûtera le tapis? Je veux faire la construction d'un patio de 12 pieds carrés, combien vais-je avoir besoin de plaques de un pied carré?

III- L'ALGEBRE

Le programme vise ici seulement une exploration des définitions, du vocabulaire et des techniques et non pas une étude rigoureuse en algèbre.

Ces objectifs sont surtout importants dans un contexte de résolution de problème car ils permettront à l'élève d'élaborer un modèle mathématique.

Exemple: Une horloge est réglée à midi et 24 heures plus tard, elle indique 12h40. Quelle heure affichait-elle à 3 heures?

Ils peuvent également être indispensables en géométrie, dans les sports (moyenne d'un lanceur au baseball), en sciences générales (transformation de degrés Farenheit en degré Celsius) et dans les affaires (calcul de l'intérêt annuel sur un prêt).

IV- LES MESURES

Toujours important de développer la capacité de l'élève en

utilisant des objets familiers. Tout en effectuant des mesures, celui-ci devra s'habituer à sélectionner l'unité de mesure appropriée à la situation.

Exemple: La distance entre deux villes s'exprime en kilomètre et non en mètre.
La taille d'une personne se calcule en mètre et non en centimètre.

Il est déconseillé ici de fournir à l'élève des tables de conversion pour amener celui-ci à une pensée métrique. Le maître devra exiger une certaine rigueur concernant l'écriture des unités et des symboles et de maintenir cette exigence.

Ces habiletés seront surtout utiles à l'élève en tant que consommateur car on sait que tous les produits sur le marché seront dorénavant vendus en format métrique.

Quant aux objectifs visant le repérage d'objets, ils constituent une partie importante de l'activité humaine.

- la localisation d'une salle dans un immeuble
- la localisation d'un immeuble dans une ville

Ils visent donc à développer chez l'élève son esprit d'observation et son sens de l'orientation.

V- LA GEOMETRIE

L'étude de la géométrie a pour but de résoudre des problèmes de la vie courante où interviennent les unités de mesure, de longueur et de surface.

Ceci se fera en amenant l'élève à percevoir les nombreux avantages que procure une exploration du monde à deux dimensions, faite à l'aide des transformations géométriques.

Exemples: Une boîte qui se déplace sur un convoyeur

L'hélice d'un avion

L'effet d'un miroir

Ces transformations géométriques rendent l'étude de la géométrie très dynamique et permettent de développer la psychomotricité de l'élève.

VI- LES STATISTIQUES

Les tableaux et les diagrammes statistiques sont d'usage courant. Ils sont fréquemment utilisés à la télévision, dans les journaux et les revues.

L'intention de cet objectif est donc de développer chez l'élève un jugement critique face aux interprétations que les médias donnent.

Comme activité préalable, on peut faire une recherche à l'élève dans les journaux et revues, de diagrammes, ce qui lui permettra

de prendre conscience de l'utilité de son cours de mathématiques.

Exemples: - Un diagramme représentant les ventes d'un magasin durant la période des fêtes.

- Un diagramme représentant les résultats des élèves à un examen.
- Un diagramme représentant l'évolution des températures à un mois de l'année.
- Un diagramme représentant la population d'une ville.
- On peut demander aux élèves de faire une démarche pour découvrir l'émission télévisée la plus populaire le lundi soir parmi les élèves et le personnel de l'école.

NOM DE L'ELEVE: _____

GRILLE DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
1- (A) LES NOMBRES NATURELS:	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Composer et décomposer un nombre exprimé en base de dix.					
2- Ordonner un ensemble de nombres naturels					
3- Approfondir sa compréhension du sens des quatre opérations sur les nombres naturels.					
4- Effectuer mentalement ou par écrit des opérations ou des suites d'opérations sur des nombres naturels.					
5- Résoudre mentalement ou par écrit des problèmes tirés de sa vie réelle					
6- Effectuer des opérations de base sur les nombres naturels à l'aide de divers algorithmes.					

NOM DE L'ÉLÈVE : _____ FEUILLE DE MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS ACADÉMIQUES II- (B) LES ENTIERS RELATIFS:	HABILETÉS DE SURVIE				
	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- S'initier à l'utilisation des nombres entiers relatifs.					
2- Effectuer des opérations de base sur les nombres entiers à l'aide de divers algorithmes.					

NOM DE L'ELEVE: _____

GRILLES DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
III- LES FRACTIONS:	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Dégager le sens de la fraction à partir de différentes expériences.					
2- Ordonner des fractions compte tenu de certaines restrictions.					
3- Reconnaître dans l'écriture des nombres à virgule les principes de la numération de position.					
4- Trouver différentes écritures pour un même nombre compte tenu de certaines restrictions.					
5- Effectuer des opérations sur les nombres à virgule compte tenu des restrictions imposées par les objectifs intermédiaires.					
6- Effectuer à l'aide d'un matériel concret, des additions, des soustractions et des multiplications sur des fractions compte tenu de certaines restrictions.					
7- Effectuer des opérations de bse sur des fractions ayant différents dénominateurs à l'aide de divers algorithmes.					

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
8- Résoudre des problèmes d'achat ou de vente utilisant le concept de pourcentage.					
9- Résoudre des problèmes où interviennent des proportions.					
10- A partir de certaines situations, déterminer la racine carrée d'un nombre.					

NOM DE L'ÉLÈVE: _____ GRILLE DE MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS ACADÉMIQUES	HABILETÉS DE SURVIE				
III- L'ALGÈBRE:	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Effectuer les opérations de base sur des expressions algébriques simples.					
2- Résoudre des problèmes faisant appel à des formules usuelles ou à des équations et inéquations simples à une variable.					

NOM DE L'ELEVE: _____ CEGEP DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES IV- LES MESURES:	HABILETES DE SURVIE									
	PRODUCTEUR		CONSOMMATEUR		CITOYEN		PERSONNE		LOISIRS	
1- Estimer et mesurer les dimensions des objets.										
2- Etablir les relations existant entre les unité de longueur SI.										
3- Estimer et mesurer des surfaces										
4- Estimer et mesurer des volumes.										
5- Estimer et mesurer des angles en unités appropriées.										
6- Utiliser correctement les symboles SI.										
7- Resoudre des problèmes relatifs aux unités de longueur, d'aire et de volume.										

NOM DE L'ELEVE: _____ GRILLE DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
8- Résoudre des cas simples de probabilité et de statistiques.					
9- Repérer un objet sur une ligne.					
10- Repérer un objet sur une surface.					

NOM DE L'ÉLÈVE : _____ GRILLE DE MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS ACADÉMIQUES	HABILETÉS DE SOCIÉTÉ				
V- LA GÉOMÉTRIE :	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	ÉTUDIER
1- Élaborer et appliquer des démarches permettant de résoudre des problèmes reliés aux relations spatiales.					
2- Rechercher les caractéristiques de différents solides.					
3- Décrire et classifier des polygones selon certaines de leurs propriétés.					
4- Construire diverses figures géométriques planes.					
5- Effectuer les transformations géométriques qui gardent inchangées les dimensions des figures et décrire ces transformations.					
6- Étant donné une relation, identifier l'image de cette relation.					
7- Résoudre des problèmes de la vie courante utilisant les unités de mesure de longueur, de surface.					

NOM DE L'ELEVE: _____

GRILLE DE MATHEMATIQUES

OBJECTIFS ACADEMIQUES	HABILETES DE SURVIE				
VI- LES STATISTIQUES ET EXPERIENCES ALEATOIRES:	PRODUCTEUR	CONSOMMATEUR	CITOYEN	PERSONNE	LOISIRS
1- Engager des informations à partir de divers diagrammes illustrant des situations familières.					
2- Construire un tableau de données statistiques provenant de situations familières.					